Die

Einheit der Schulen

mit Hinsicht auf

deren bisherige Entwickelung

und

auf die Nationalität

von

August Arnold.

Erfurt,
Verlag von Carl Villaret.
1860.

Arnold

Die

Einheit der Schulen

mit Hinsicht auf

deren bisherige Entwickelung

und

auf die Nationalität

von

August Arnold.

Erfurt,
Verlag von Carl Villaret.
1860.

An die Muse.

Was ich ohne Dich wäre, ich weiß es nicht, — aber mir granet,
Seh' ich, was ohne Dich Hundert' und Tausende sind.

Schiller.

Vorwort.

Die Einsicht wird immer klarer und weiter verbreitet, daß die wesentliche Grundlage des Staats, für sein inneres und äußeres Gedeihen, die Bildung des Volkes ist, und daß keinem Staate, auch die freieste und beste Verfassung, zum Heile gereicht, wenn die Bürger nicht sittlich und geistig geeignet sind, sie zu begreifen und zu tragen. Um dies zu bewirken, erscheinen die richtig angeordneten Schulanstalten als die erste Bedingung. Daher ist das Verlangen so groß, wird so laut und oft ausgesprochen, daß dafür, in aller Weise, mehr noch gesorgt werde, als bisher, obschon vielfach Treffliches und höchst Dankenswerthes bereits geschehen ist. Als ein Nächstes, Fundamentales, wird jetzt ein allgemeines, zeitgemäßes Unterrichtsgesetz ersehnt, welches die steten Schwankungen beseitigen, so wie allen Bedürfnissen und Forderungen Rechnung tragen soll. Freilich kann ein solches auch umgangen und illusorisch gemacht werden, aber dasselbe ist ebenfalls bei andern Gesetzen, und der Verfassung selbst, möglich und öfters geschehen, darum wird man sie jedoch nicht für unnütz halten.

Aber die Aufstellung eines solchen Gesetzes bietet auch viele und große Schwierigkeiten dar. Diese liegen nicht allein in der

Sache selbst, sondern noch mehr in der Verschiedenheit der Meinungen und Prinzipe. Wüßte man das nicht schon a priori, daß solche Verschiedenheiten hier, wie überall sonst, stattfinden müssen, so lehrte das die Erfahrung hinlänglich, denn man sieht wie, nicht bloß im längerem Verlaufe der Zeit, sondern selbst unmittelbar auf einander folgende Ministerien, oft nicht allein in Einzelheiten von einander abweichen, sondern prinzipiell auch das Entgegengesetzte verfolgen. Aus diesen Widersprüchen kann jedoch viel gelernt werden: sie sind in dem Entwickelungsgange aller Dinge nothwendig, um nach und nach, durch das Denken und durch die Erfolge belehrt, dem Wahren immer näher zu kommen, wenngleich man das Vollendete auch nicht zu erreichen glaubt.

Da nun der Gegenstand fordert, daß die verschiedenen Prinzipe, Anordnungen und Ausführungen, sorgfältig geprüft, berichtigt, ausgeglichen werden: so wird das nicht bloß die Sache der Gesetzgeber sein, sondern Jedem, der durch Erfahrung, Studien, Wissen, eine genügende Einsicht in das Unterrichtswesen und in die Bedürfnisse der Gegenwart sich erworben hat, wird nicht allein gestattet sein, sondern er mag sich selbst für verpflichtet halten, seinen Beitrag zu liefern. Fehlten hier jedoch alle Keime des Wahren, so verhallten die Worte einer solchen Schrift, wie die leeren, bloß gesprochenen; enthielte er aber nur weniges Fruchtbare, so kann das als ein Ferment, mit allem Anderen, in den großen Gährungsprozeß aufgenommen und somit nützlich werden. Ich bin in dem Falle, mich durch jene Erfordernisse berechtigt zu halten hier der Prüfung das darzubieten, was ich in langer Zeit mir erworben habe. Denn schon 1811, also just vor einem halben Jahrhunderte, bin ich in das Lehrfach eingetreten. Daß ich während dessen zweimal, einige Jahre hindurch, in andere Geschäftskreise versetzt und

jetzt lange ein rude donatus bin, halte ich auch für eine Begünstigung, indem ich dadurch einen freieren Standpunkt gewonnen habe, als man sonst einnimmt, wenn man stets in dem engern Gesichtskreise einer Berufsthätigkeit verweilt. Endlich darf ich auch noch anführen, daß ich den fraglichen Gegenstand schon in mehren, nicht ungünstig aufgenommenen Schriften, und in verschiedenen Beziehungen, behandelt habe, wovon sich das Wesentlichste hier vereint und zum Theil erweitert vorfindet. Ich weiß nun sehr wohl, daß alles dies keine Bürgschaft für den Werth dieser Blätter leistet, jedoch dürfte es den Vorwurf der Unberufenheit hinlänglich von mir abwehren. „Viele sind berufen, aber Wenige auserwählt."

Man könnte gegen meine Vorschläge einwenden: „sie seien zu ideal, nicht ausführbar." Das möchte sich aber nicht auf die Forderungen an die Schüler beziehen, denn die steigere ich nicht so hoch, wie es gewöhnlich geschieht; sondern auf das, was ich in Hinsicht auf die Einheit der Schulen, auf die weitere Ausbreitung der höhern Bildung und von der Nationalität sage. Wenn das auch nicht sogleich vollständig ausgeführt werden kann, so wird es, als das Ziel aufgestellt, vielleicht mehr Anerkennung finden und Einiges sofort Beachtung verdienen.

Aber nicht bloß die Idealität, in der Allgemeinheit, wird bestritten werden, sondern auch die speciellen, practischen Bestimmungen werden ihre Gegner finden, besonders in den entgegengesetzten Parteien der strengen Philologen und der Nützlichkeitsfreunde, die das Lateinische von den Realschulen ausgeschlossen wünschen. Das würde jedoch eher ein Zeichen der Richtigkeit des hier Vorgeschlagenen sein, denn entgegengesetzte Parteien sind Extreme, und alle Extreme sind einseitig und unwahr. Die Zeit und die Verhältnisse vermitteln sie dann allmählich. Daß ich nun nicht

wähne, ich wollte hier eine endliche Ausgleichung herbeiführen, das darf ich wohl, nach dem vorher Gesagten, nicht erst versichern. Ich bin weit von der Thorheit entfernt mich irgendwo im Besitze absoluter Wahrheit zu glauben, wie ich das dann auch von keinem Andern annehme. Die Wahrheit wird nur durch gemeinsame Arbeit erstrebt, und die Zeit des Absolutismus, unbedingter Theorie und Autorität, ist, wie im Staate, so auch in der Wissenschaft vorüber.

Halle, den 20. Juli 1860.

Der Verfasser.

Inhalt.

I. Vom Unterricht im Allgemeinen.

II. Geschichte des Unterrichts.

III. Die verschiedenen Unterrichtsanstalten.

I. Vom Unterricht im Allgemeinen.

§. 1. Wenn wir von den Unterrichtsanstalten zu sprechen unternehmen, so wird zuerst der Zweck und das Ziel jeder Art derselben zu betrachten sein, um danach dann die Lehrgegenstände und die anderweiten Einrichtungen zu bestimmen. Das „Ziel" ist für ein jedes Volk, je nach dessen Bildungsstufe, näher oder weiter gesteckt; die Deutschen haben das entlegenste zu erstreben, denn sie sind in der Verbreitung und Vertiefung der Bildung allen Andern voraus und dürfen bei dem Erreichten nicht stehen bleiben. Besonders ist dies auch zur Hebung und Stärkung ihrer Nationalität von großer Bedeutung und wird also davon ausführlicher die Rede sein müssen, wie sich dann auch die eine allgemeine höhere Bildungsanstalt in nächster Beziehung zu der Nationalität zeigen wird.

Die verschiedenen Gegenstände des Unterrichts unterscheiden sich aber dadurch, daß die einen mehr der geistigen (idealen), die andern mehr der sachlichen (realen) Seite dienen, aber alle gehören zugleich beiden Theilen an, denn das Ideale und Reale sind unzertrennliche Hälften des Weltganzen. Jeder hat sodann auch seine eigenthümliche, selbständige Bedeutung in der Einheit alles Wissens und Könnens, während er den andern Zweigen gleichmäßig als Hilfswissen sich unterordnet. Darnach ist jedes Wissen für den Zweck der allgemein-menschlichen, wie der besondern Bildung richtig zu wählen und zu verwenden. Jene gehört vorzugsweise der früheren Jugendzeit an, diese der spätern, wo Jeder zu der Stelle vorbereitet wird, welche er in der Gesellschaft, als lebendiges Glied, einzunehmen berufen ist, was die Fachschulen übernehmen. Beide Arten, allgemeine und Fachschulen, sind jedoch nicht getrennt, sondern die Fach- und Berufsschulen haben ihre Wurzeln, — in Hinsicht der Prinzipe, der Grundlagen, der wesent-

lichsten Begriffe und Erkenntnisse, — schon in der allgemeinen. Diese ist also eine Vorbereitung und das Fundament der besondern fachlichen Ausbildung, welcher nur die Erweiterung und zunächst die Anwendung (das Practische) der rationellen Kenntnisse zufällt.

§. 2. Die Zwecke aller Bildung, die der Unterricht wesentlich fördert, erblicken wir nun näher in Folgendem:

a) in der allgemeinen sittlich-geistigen Bildung, d. i. in der Entwickelung, Veredelung, Reinheit und Wahrheit der Gefühle, in der Klarheit und Schärfe des Denkens und in dem sittlichen Willen, sammt dem dazu erforderlichen Wissen. Dies ist die Erziehung zum Weltbürger, oder Menschen überhaupt. Keinem darf diese ganz fehlen, aber sie ist in ihrer Ausdehnung und Vertiefung verschieden; je nach den Fähigkeiten und den äußern Verhältnissen eines Jeden ist von ihr mehr oder weniger zu erlangen. Der einstige Tagelöhner kann sie nicht in dem Grade haben, wie der Gelehrte. Alle haben jedoch hier eine Grundlage: die Religion und die Sittenlehre, aus jener fließend. Die Liebe und die Gesetze der Gerechtigkeit, die auf der Einheit von Gott und seiner Welt beruhen, wo alles Einzelne um des Ganzen willen und zur Verwirklichung des göttlichen Weltplanes da ist, kommen Jedem von dort. Seinetwegen ist die Welt nicht da, sondern er wegen des Ganzen, also kann Niemand selbstsüchtig seinen Vortheil fordern, ohne darum doch seine Selbstheit und seine besonderen Rechte aufgeben zu müssen. In der Form des Gefühls und in einer dunkleren Vorstellung von der Welt und ihrer wunderbaren Einheit, kann schon auf der niedrigsten Bildungsstufe jenes Ziel erreicht werden; der höher Gebildete wird dies Gefühl, und richtige Meinen, zum Begriff und in das klare Bewußtsein erheben, mit Einsicht in den Grund sicherer und richtiger überall verfahren. Jenes ursprüngliche Gefühl darf er aber dabei nicht verlieren, sondern muß es bewahren, nur läutern und möglichst durch die Intelligenz erleuchten. Ohne dasselbe geräth der grübelnde Verstand sonst leicht in die Irre, in Spitzfindigkeiten und Paradoxien.

b) Sodann ist es die Erfähigung für das gesellige und bürgerliche Leben im Allgemeinen, um sich mit allen Andern in das rechte Verhältniß zu setzen, in Befolgung üblicher Sitten und guter Gebräuche, wodurch man in Einigkeit mit Allen kommt; die Lebens-

weisheit und die Anstelligkeit, die als Frucht aus der höhern, intellectuellen Bildung hervorwachsen und den practischen Menschen darstellen.

c) Der Mensch in der Gesellschaft hat aber auch noch sein besonderes Gewerbe, seinen bürgerlichen Beruf, wozu es einer speciellen Fachbildung bedarf, und diese macht den Gewerbs- und Geschäftsmann, was die Ergänzung und den Schluß des ganzen Unterrichtes in besondern Anstalten ergiebt.

d) Endlich ist es die staatsbürgerliche Bildung, die Jeder erstreben muß. Der Weltbürger, der practische Mensch, der Verwalter eines besondern Gewerbes oder Amtes, ist vor Allem auch Staatsbürger, hat ein Vaterland, welches seine Kräfte und Bestrebungen zunächst in Anspruch nimmt und diesen ihre Entwicklung und Erfolge gewährt. Das Vaterland aber ist ein Staat, und nur in diesem wird der Mensch das, was er werden soll und kann. Der Einzelne für sich, ist nichts; in der Familie, im Stamm, in der Gemeinde, wird er etwas, gelangt zu den ersten Stufen der Civilisation; erst mit der Entstehung des Staates, als eines organischen Gesammtvereins, beginnt seine volle Entwickelung, und diese steigt immer höher mit der Vervollkommnung der Staatsform. Die Alten hatten darin Recht, daß der Mensch, als Staatsbürger, erst seine Bestimmung erreiche, aber wenn sie den Menschen im Staatsbürger aufgehen ließen, wenn, nach Aristoteles, die Tugendlehre nur ein Theil der Staatslehre sein solle, nur das, was diese verlangt, aber keine absolute und ideale Wissenschaft; und wenn die Staatskunst darüber zu entscheiden habe, welche Wissenschaften im Staate gelehrt werden und die Bürger sie lernen dürfen, und auch bis wie weit: so wird dadurch die Individualität, der Selbstzweck und die Freiheit der Einzelnen ganz aufgehoben. Die schwere Kunst der Einigung der Gegensätze muß hier vorzüglich angewandt werden: die Zwecke des Bürgers für sich und für den Staat in Einklang zu bringen.

Für beide Zwecke ist es aber gleich nothwendig, daß Jeder die Verfassung und die Gesetze des Vaterlandes, und die Idee des Staates überhaupt, hinlänglich kenne, soweit sein Bildungsgrad es gestattet. Man kann den Staat nicht lieben, nicht seine Pflichten für ihn einsichtig erfüllen, wenn man ihn nicht kennt, denn, ohne etwas zu kennen, vermag man es auch nicht wahrhaft zu lieben

und ihm gemäß zu handeln, zu seinem Wohle etwas beizutragen. Das Wohl des Staates bedingt aber auch das eigene. Da man nun „durch die Wahrheit — d. i. durch die Erkenntniß davon, was und wie etwas wirklich ist, überall frei wird", wie von der Sünde, so auch als Bürger vom falschen und vom Unrechtthun. Die Kundigen des Staates werden so auch erst wirklich Freie, die mit Einsicht und Liebe thun, was das Gesetz fordert, denn „sie haben es in sich." Der Absolutismus will zwar nicht solche Freie, will nur blinden, knechtischen Gehorsam, nämlich aus Furcht vor der falschen, subjectiven Freiheit, vor der Widersetzlichkeit des „beschränkten Unterthanenverstandes." Aber diesen erzeugt der Staat selbst, wenn er alles Wissen und alle Betheiligung des Volkes in Hinsicht der öffentlichen Angelegenheiten verwehrt, wie Friedrich Wilhelm I., der Feind und Verspötter alles Wissens, sogar die Zeitungen einst verbot. Aber „Vor dem Sclaven, wenn er die Kette bricht, — Vor dem freien Menschen erzittert nicht." Die Kenntniß vom Staate, allgemeiner oder näher, hat sodann drei Kreise und Stufen: erstlich sind es die passiven Bürger, die sie bedürfen, um ihre Stellung und Pflichten richtig zu erkennen, aber auch in rein menschlicher Beziehung, um ihren Gesichtskreis über das enge gesellige und gewerbliche Treiben zu erweitern; zweitens die activen Bürger, die an der Gesetzgebung Theil zu nehmen berufen sind, so wie an der Verwaltung der Gemeinden, und drittens die höhern Staatsbeamten. Darnach wird der Umfang und die Vertiefung des Wissens sich bestimmen und für die Letztern zur speciellen, zur Fachwissenschaft, werden. Die Sinnlosigkeiten und Ausschweifungen von 1848, würden nicht so eingetreten sein, wenn das Volk vorher über den Staat, und sein Verhältniß zu ihm, aufgeklärt worden wäre. Nicht bloß durch Oeffentlichkeit der Verwaltung, durch die freie Presse, wäre das zu bewirken gewesen, sondern vorzüglich auch durch den Unterricht. Diesem ist also fortan sein Antheil, hinlänglich und richtig zu gewähren *).

---

*) Ich habe früher mehrmals, zuerst in der Schrift: „Ueber den Begriff und das Wesen der Geschichte u. s. w. 1828", die Forderung gestellt, daß das Volk durch den Unterricht mit dem Staate bekannt gemacht werde, um zur vernünftigen Freiheit und politischen Reife erzogen zu werden. Aber, ich wußte wohl, vergebens, und konnte mit Schöttchen (1742, bei

Die erste Pflicht des wahren Staates, der die Idee der Menschheit zu verwirklichen die Bestimmung hat, indem er zunächst für die geistige und sittliche Entwickelung des Volkes Sorge trägt, ist, daß er dies immer besser macht. Aber ein solcher Staat ist selbst wieder nicht möglich, ohne daß das Volk schon eine höhere Stufe des Wahren und Guten erstiegen hat, wenigsten in seiner Mehrzahl schon ein hinlänglich gereiftes ist. Dies scheint ein Dilemma, oder eine unmögliche Forderung, weil Eins das Andere voraussetzt. Die Lösung besteht jedoch darin, daß beide nicht plötzlich da sein, sondern nach und nach werden sollen, indem sie sich, von einem schwachen Anfange aus, wechselseitig unterstützen und so allmählich zusammen ihrem Ziele entgegenreifen.

§. 3. Aber jene absolute und ideale Bildung findet ihre Beschränkung und Modification in mehren äußern Bedingungen. Diese sind:

a) die bisherige geschichtliche Entwickelung der Völker, mit ihren Ansätzen für die spätere Zeit;

b) die Stufe der allgemeinen Bildung der Gegenwart in den gereiftesten Staaten;

c) die Eigenthümlichkeit, oder Nationalität des bestimmten Volkes und die Stelle, die es unter den Culturstaaten einnimmt.

In Hinsicht des ersten Punktes, so erkennen wir bei den Deutschen, die einen Staatenbund bilden, daß sie sich in einer großen Uebergangsperiode befinden, und indem sie erst, für eine bessere Zukunft, viele Ansätze zeigen, deren weitere Entfaltung aber noch zu erwarten ist und der glückliche Erfolg nicht bloß schwierig, sondern Vielen selbst zweifelhaft erscheint. Zu den möglichst guten Erfolgen hat aber die Bildung überhaupt, und die nationale ins Besondere mitzuwirken.

In Betreff des zweiten Punktes, so stehen die Deutschen auf der höchsten Stufe der Zeitbildung, neben den andern Führern derselben in der Gegenwart.

---

einem andern Vorschlage, s. unten §. 41.) sagen: „Mein Vorschlag ist schon verworfen, ehe ich ihn an das Tageslicht gebracht; aber was liegt daran, ist er jetzund noch nicht reif, so wollen wir warten, bis seine Zeit kommt"; — und sie wird kommen!

Für unsern Gegenstand ist demnach das dritte, die Nationalität, — durch die Natur des Stammes und durch die geschichtlichen Einwirkungen bedingt, — das Wichtigste und ein wesentlicher Moment in der Bildungslehre. Die Nationalität, nur als Eigenthümlichkeit genommen, wird auch Volksthümlichkeit genannt; das Wort bezeichnet aber auch noch die politische Selbständigkeit, die Freiheit und Würde der „Nation" als Staat. Bei den Deutschen jedoch ist dies die schwächeste Seite und erwartet ihre Kräftigung von der Zukunft. Es ist ein erhebendes, stolzes Gefühl als Bürger einem selbständigem, staatlich geordnetem, großem Ganzen anzugehören. Die Engländer, Franzosen, die Russen haben es; die Deutschen und Italiener noch nicht, aber streben eifrig danach. Möge die Zeit es beiden bald gewähren! Der Preuße hat es auch, aber erst wenn Preußen mit dem ganzen Deutschland enger vereint ist, wenn es an dessen Spitze steht, die Hegemonie führt, wie es im Weltplane bestimmt zu sein scheint, dann wird es, und ganz Deutschland, sich den andern Großmächten völlig ebenbürtig, und gleich stark, an die Seite stellen. Der abenteuerlichste Gedanke ist, daß einige dreißig Staaten, jeder souverain, separatistisch, selbsüchtig nur auf seinen Vortheil bedacht, doch aus gutem Willen in Zeiten der Noth für das Ganze uneigennützig eintreten und edelmüthig Opfer bringen werde. Giebt es denn keine Geschichte des heiligen römisch-deutschen Reiches, was da geschehen und wie und wodurch dies untergegangen ist? Keine von dem unseligen Rheinbund? Keine von der bisherigen Agonie des Bundestages, mit seinem Dualismus und noch weiteren Spaltungen? Oestreich gehört zu Deutschland, so weit es deutsch ist.

Einen Ersatz für jenen Mangel der Staatseinheit, Kraft und Würde, müssen dann vorläufig andere, schwächere Fäden geben, aus denen jenes mächtige Band der Nationalität gewoben ist, welches ein Volk innerlich umschlingt und zur Einheit, Größe und Freiheit erhebt; jene Fäden müssen dann um so sorglicher und fester ausgesponnen werden. Dieses sind: die Muttersprache; die Literatur, oder die angesammelten, und von Geschlecht zu Geschlecht überlieferten, Schätze seiner Gefühle und Gedanken, nach Inhalt und Form; seine volksthümlichen guten Sitten und seine Geschichte. Einst haben diese vom gänzlichen Untergange, der uns

bedrohte, und eine Zeitlang auch traf, gerettet; aber für immer möchte das nicht ausreichen und neue Gefahren steigen stets wieder, im Westen und Osten, sichtbar genug herauf!

§. 4. Ehe wir uns jenen untergeordneten Stützen der Nationalität selbst zuwenden, blicken wir erst noch auf die Anlagen und das Naturell des germanischen Völkerstammes, mit den Modificationen im Verlaufe der Geschichte. Dies wollen wir aber weder mit den herkömmlichen Namen bezeichnen, noch auch physiologisch und psychologisch näher darauf eingehn. Wir begnügen uns bei den Deutschen, im Vergleiche mit ihren westlichen und südlichen Nachbaren, als vorherrschend die Innerlichkeit zu nennen, d. h. die Seele ist bei ihnen mehr in sich zurückgezogen, zeigt sich zum Fühlen, Denken, innerlichen Gestalten — Phantasie — geneigter, während Andere, mehr nach außen gehend, hier besonders ihre Zwecke und Beziehungen für ihre Seelenthätigkeiten finden. — Dann erkennen wir bei den Deutschen den Charakter der Besonnenheit, Ruhe, Ueberlegung. Dies ergiebt folgerechte mehr theoretische, als praktische Naturen. Während die Andern schon handeln, überlegen diese noch und lassen den rechten Zeitpunkt leicht vorübergehn; während die Andern alles auf das äußere Leben beziehen und sich in dieser Richtung dann Uebung, Geschick, Gewandtheit, Sicherheit erwerben, hat bei den Deutschen das innere, das Gemüths- oder Seelenleben, das Uebergewicht, sie idealisiren, sinnen, träumen, und zeigen sich unbeholfen, wenn sie etwas ausführen wollen. Diese natürliche Grundlage des Charakters erfährt aber durch die geschichtliche Entwickelung mannigfache Modificationen, wird bald in ihrer Eigenthümlichkeit verstärkt, bald zur Einigung mit den andern Seiten hingeleitet. Die Innerlichkeit wurde in der ersten Hälfte des Mittelalters mit der Richtung nach außen ins Gleichgewicht gesetzt. Da zeigten die Deutschen sich als Männer der That. Jeder Einzelne wirkte rüstig und selbständig im Leben; ein Uebermaß der äußern Freiheit und die Selbstbestimmung wandte ihn nach außen hin; ein beständiger Kampf übte in der Geschicklichkeit und Anstelligkeit bei öffentlichen Angelegenheiten; Selbstvertraun und Gefühl der Kraft trieben den Muth bis zur Kühnheit und Wildheit; die alte Berserkerwuth erneute sich den Italienern als furore Tedesco. In der zweiten Hälfte des Mittelalters aber wurde die Richtung eine andere. Das Volk trat von

der politischen Bühne zurück; seine Freiheit kam unter die Herrschaft Weniger; der Kreis der äußern Thätigkeit verengte sich; das Leben wurde beschränkter, zumeist auf das Haus, die Familie, angewiesen; das Denken zog sich mehr nach innen zurück, wandte sich auf die Gefühls- und Gedankenwelt hin; im Innern, im Geiste wurde die Freiheit und die Wirksamkeit gesucht. Die Religion und die Wissenschaften bewegten die Gemüther. Dies kam mit der Reformation zum vollen Durchbruch und zur Herrschaft. Die geistige Freiheit eroberte diese und in dem Jenseitigen lag das Gebiet der Thätigkeit; die Träume und Gebilde der Phantasie, die Kämpfe des Verstandes, die Erwerbungen der Gelehrsamkeit, nahmen die ganze Wirksamkeit in Anspruch; die Sonderung in Gelehrte, weltliche Herrn und das passive, gehorchende Volk, löste die Einheit auf; selbst die Zerspaltung in Sprachen und Anschauungsweisen verschiedener Literaturen: — in das Lateinische, Französische und das verachtete, vernachlässigte Deutsch, — zerklüfteten den Staat und das Volk; der politische Druck und die Leiden nach innen, wie nach außen, brachen die Gesammtkraft und Thätigkeit im Leben vollends. Die Welt des Gemüthes und Geistes blieb dem von der Erde praktisch verschwundenen Volke allein übrig, und eine schöne Seite, das Familienleben, kam zu seiner vollen Entwickelung. Diese Seite muß besonders genährt und erhalten werden, ohne daß darum dem Manne der Sinn für das äußere und öffentliche Leben mangeln dürfte. — Das stolze Selbstgefühl, das erhebende Bewußtsein, Glied eines großen, freien Volkes zu sein, verschwand und ging in Blödigkeit, demüthige Bescheidenheit, Unsicherheit im Handeln, Bewunderung und Nachahmung des Fremden über. Das Wissen wurde aber reicher, die Kräfte der denkenden, fühlenden, dichtenden Seele angeregter, entwickelter, die Gestaltungen der Kunst rangen sich allmälig zur Freiheit, Selbständigkeit, Nationalität empor; das tiefere Denken wurde genährt und entbunden, aber wandte sich auch gern von den Beziehungen und dem Zusammenhang mit dem verlorenen und nun auch verachteten Sinnlichen hinweg. Je mehr die Deutschen an politischer Bedeutsamkeit und an Lebensgeschick verloren, um so mehr gewannen sie an geistiger und literarischer Entwickelung; das einzige Band, was sie als Volk nur umschlang, wurde ihre wieder herrschende Sprache und neue Literatur. Damit begnügte man sich, und selbst die größ-

ten Förderer des nationalen Geisteslebens gaben dafür, in ruhiger Entsagung, die Einheit, Würde und Kraft im äußern Leben dahin. „Zur Nation euch zu bilden, ihr hofft es Deutsche vergebens, — bildet, ihr könnt es, dafür freier zu Menschen euch aus;“ heißt es in den Xenien, und dann: „Deutschland? Aber wo liegt es? Ich weiß das Land nicht zu finden, — wo das gelehrte beginnt, hört das politische auf.“ Der Erfolg dieser Einseitigkeit hat sich gezeigt: das „politische Deutschland“ ging völlig unter. Aber durch die gewonnene geistige Bildung und Einheit in der Sprache und durch den Gedankeninhalt der Kunst und Wissenschaft, als Ausdruck der Nationalität, wurde das Volk wieder in das Leben zurückgerufen. Das verjüngte Deutschland wird jene Befreier zu ehren nicht aufhören dürfen, wird in ihnen noch das mächtigste Band seiner Volksthümlichkeit erblicken, aber es wird auch aus den alten Leiden lernen, was ferner zu thun nöthig sei.

Jene erzielte literarische Eigenthümlichkeit der Deutschen bestand in der Humanität, in Herder's Sinne; sie hatten sich „freier zu Menschen ausgebildet,“ d. h. zur idealen Wahrheit, zu dem, was die Menschen in sittlicher und geistiger Beziehung, ganz rein und frei von Beschränkungen und Zufälligkeiten des Raumes, der Zeit und besonderer Verhältnisse, zu erstreben die Aufgabe haben. Die Menschen waren Weltbürger. Da wir aber einen so allgemeinen, rein innerlichen Zustand allein, und für sich, auf Erden als nicht erreichbar erkennen, sondern als einen individuellen, an Besonderheiten und verschiedenartige Bedingungen des sinnlichen Daseins gebundenen, so darf, bei dem Streben danach, die Nationalität und Realität des Volkes, nicht in dem Kosmopolitismus und in der Idealität untergehn, sondern muß mit dem Besondern und dem praktischen Leben und Wirken sich vereinen und dadurch beschränkt werden. Bei diesem Entwickelungsgang hat sich die Humanität und Idealität aber bei uns zur Universalität gestaltet. Alle Keime der Bildung und des Geistes, wie sie sämmtliche Künste und Wissenschaften entfalten, und wie sie verschiedenartig, in allen Zeiten und von allen Völkern, vom Ganges bis zum Nordcap, eigenthümlich sich entwickelt hatten, waren von dem Geist der Deutschen in sich aufgenommen worden. Daraus konnte dann das Reichste und Tiefste hervorgebildet werden, aber ehe der einende und nationale, selbstschöpferische Lebens- und Mittelpunkt gefunden ward,

schwankte es freilich nach dieser und jener Seite hin, und erzeugte Mißgestaltungen und Verwirrungen aller Art. Anfangs ergab es nur schülerhafte Nachbildungen fremder Muster. Griechen, Römer, Franzosen, Italiener, Spanier, Engländer, waren abwechselnd die Vorbilder und der Schwerpunkt, um die alles hin und her wogte, bis endlich der natürliche, ernste, besonnene Geist, die Gemüthlichkeit, gepaart mit der Tiefe des Gedankens, der Eigenthümlichkeit deutscher Kunst und Wissenschaft ihre bestimmte Färbung gab. Das Materielle, das sinnliche Leben, gewann seine Bedeutung wieder und erhielt sein Recht; das Bedürfniß für praktische Geschicklichkeit, Gewandtheit und Anstelligkeit wurde fühlbar, da Andere uns, zu unserm großen Nachtheil, darin übertroffen hatten. Ideales und Reales wurden in ihrer unzertrennlichen Einheit anerkannt, das Wissen blieb nicht mehr ein bloßer Selbstzweck, sondern verband sich eng mit der Anwendung, dem Können. Die Freiheit des Geistes und die staatsbürgerliche, innerhalb der Grenze des Gesetzes, ringen mehr und erfolgreicher nach ihrer Verwirklichung, was besonders durch die allgemeiner verbreitete universelle und humane Bildung gefördert wird. Bei der staatlichen Schwäche des Bandes, welches Deutschland umschlingt, ist es dann auch erforderlich, daß sich unter den deutschen Völkern eben jenes nationale, als Ergänzung, webt, was in der Pflege vaterländischer Sprache, Literatur und Geschichte besteht, und neben andern practischen Mitteln, glückliche Erfolge verheißt.

§. 5. Von den Förderungsmitteln der Nationalität, steht die Muttersprache in erster Reihe, als das natürliche und mächtigste Band, welches ein Volk umschlingt. Eine und dieselbe von Allen und in allen Verhältnissen gebraucht, ist eine unabweisliche Forderung für alle Bedingungen und Zwecke der Nationalität. Es ist ein vergebliches Bemühen, einem Staate die volle Einheit, und also auch Kraft zu verleihn, wenn mehre zahlreiche Sprachstämme dort vorhanden sind, zumal, wenn sich daran noch alte, sehnsüchtige Erinnerungen knüpfen. Exempla docent. Nicht bloß, daß durch eine Sprache allein ein freier und vollständiger äußerer Lebens- wie ein innerer geistiger Verkehr, und daraus nur eine Verständigung und engere Verbindung möglich wird, so ist es auch die wunderbare Macht ihrer Klänge, der Eigenthümlichkeit der Anschauungsweise, die mit diesen Zeichen für die Gedanken und Gefühle — den Wor-

ten — zusammenhängt, was eben so unbemerkt als gewaltig anzieht und festhält. Es ist das eigentliche Ich, was sich in der Sprache ergießt, sich in ihr verkörpert. Wenn man fremde Sprachen spricht, so ist man stets beengt und wird sich selbst gewissermaßen fremd. Es ist nicht bloß die Unbeholfenheit, die wir im Gebrauche fremder Worte empfinden, die Mühe der Arbeit seinen Gedanken diese ausländischen Kleider anzupassen, sondern bei der größten erworbenen Fertigkeit darin, bleibt doch immer jenes Gefühl der Fremdheit, der Gebundenheit und das Verlangen nach den Klängen, welche von zartester Kindheit an lieb und gewohnt waren, in der Seele zurück, die ihr wie ein wesentlicher Bestandtheil von ihr erscheinen. Mit der veränderten Sprache wird auch der Geist und die Eigenthümlichkeit des Volkes ein anderer. Ob eine Sprache ursprünglich besser oder schlechter sei, als eine andere, darauf kommt nichts an; jedes Volk bildet sie schon nach seinen Bedürfnissen und seiner Eigenthümlichkeit aus und lebt, schafft und wirkt in ihr. Es ist sehr bedeutsam, daß man zweizüngig — bilinguis — für „betrügerisch" braucht.

Die Muttersprache hat auch das Verdienst alle Denkübungen am besten und frühsten unbewußt in dem Kinde zu veranlassen; doch das fällt der nähern Betrachtung derselben beim Unterrichte zu.

§. 6. An die Sprache schließt sich sodann die Literatur auf das Engste an, denn sie enthält den ganzen Inhalt der Gefühle und Gedanken in der Sprache dargestellt und sie ist der Aus- und Abdruck der Bildung jeder Zeit nach Inhalt und Form, ein Erbtheil, was den spätern Geschlechtern hinterlassen wird und diese es dann wohl zu nutzen und zu vermehren haben. Die Bedeutung, welche man dem Worte Literatur giebt, ist jedoch verschieden. Früher beschränkte man sie meist auf die Hervorbringungen der Dichtkunst. Aber mehre der ersten Dichter hatten in ihren Werken schon dies überschritten und so wurde man durch sie schon in weitere Gebiete fortgeführt. An sich forderte es aber auch die Sache und jetzt dehnt man es weiter aus. Ueber eine scharfe Grenze wird man sich nicht vereinigen, darauf kommt auch nichts an. Nur die strengen Berufs- und Fachwissenschaften sind auszuschließen, sonst hängt alles andere zu innerlich und eng zusammen, wo Gedankeninhalt und Form bildend ist, daß es mit in die Literatur hineingezogen werden muß und sein Einfluß wenigstens zu bezeichnen ist. So wird also

Philosophie, die Kunst der Geschichtsdarstellung, die Beredsamkeit, Kritik u. A. umfaßt. Daß nun die Jugend von früh an, je nach den Stufen ihrer Reife, mit diesen Schätzen des nationalen Geistes bekannt gemacht werden müsse, daß ihr Ideenreichthum, Richtigkeit und Schönheit, der innern und der äußern, der Sprachform, hier angetroffen wird, und dies dann das fruchtbarste Bildungsmittel ergiebt, wird nicht bezweifelt werden. Als ein nationales Band ist die Literatur leicht zu begreifen. Wenn auch überall die Individualität, und also Verschiedenheit der Ansichten und Meinungen, sich geltend macht und nothwendig ist, um die lebendige Bewegung und geistige Fortentwicklung zu bewirken, denn „der Streit ist der Vater der Dinge," und auch der menschlichen Wahrheit: so bezieht sich das doch nur auf das Einzelne und Untergeordnete. Soll dies aber nicht zu einer wilden, chaotischen Verwirrung, zum feindseligen, unversöhnlichen Kampfe führen, so muß es auf einer festen und allgemeinen Grundlage wesentlicher Principe und Gedanken sich bewegen. Eine solche findet sich denn in den Werken der ersten volksthümlichen Schriftsteller, was nicht bloß als Vereinigungsmittel durch die Gleichheit der Gefühle und Vorstellungen dient, sondern auch als leichteres wechselseitiges Verständniß bei leisester Andeutung des Allen Bekannten. Diese Werke der ersten Dichter und Weisen müssen daher immer mehr und mehr in Aller Hände kommen und nicht bloß e i n m a l, sondern immer wieder gelesen werden, so daß sie in Fleisch und Blut übergehen. Mit allem Rechte ist hier S c h i l l e r in den Mittelpunkt zu stellen, dem kürzlich, auch in äußerer Weise, ein lebendiger Ausdruck gegeben ward. In ihm vereinigt sich die Tiefe und Idealität des deutschen Gemüthes, die Wärme des Dichterherzens mit dem Gehalte des philosophischen Denkers, die Begeisterung für Kunst und Wissenschaft und die glühendste Liebe für Recht und Freiheit. Dies wird noch geadelt durch den reinsten edelsten Charakter; wie Göthe sagt, im Epilog zu Schillers Glocke: „Indessen schritt sein Geist gewaltig fort — Ins Ewige des Wahren, Guten, Schönen, — Und hinter ihm, im wesenlosen Scheine, — Lag, was uns alle bändigt, d a s G e m e i n e." An ihn reiht sich dann G ö t h e, in s e i n e r Eigenthümlichkeit gleich groß, ebenbürtig an, mit seinem klaren Denken, seiner reichen Phantasie, seiner scharfen und tiefen Beobachtung des Lebens; sie ergänzen sich einander, indem der Eine mehr nach der Seite des

Idealen, der Andere nach der des Realen hinneigt. Nächst ihnen wäre Lessing zu nennen, und dieser, so wie die Andern gruppiren sich um jenen Mittelpunct. Es wäre aber sehr einseitig, wenn man der Nationalität wegen fremde Schriftsteller, von höchstem Werthe nach Inhalt und Form, ausschließen wollte, denn einige derselben haben, bei der Entwickelung unserer Literatur, ihr wesentlich gedient, sind so mit ihr aufs engste verwachsen. Daher ist ihre Kenntniß gewissermaßen eine Ergänzung zur vaterländischen Literatur, vermittelt oft ihr richtiges Verständniß, und muß eifrig gepflegt werden, besonders auch durch Uebersetzungen für Alle, die jene Werke nicht in der Ursprache lesen können; und das sind die Meisten.

§. 7. Endlich ist es auch die Geschichte, die hier ihren mächtigen Einfluß übt. Zuvörderst ist es die vaterländische, von der die Rede sein muß. Aber kann wohl Jemand das Herz, ohne das Blutsystem und den ganzen Körper, kennen lernen? So wird auch die Geschichte des Vaterlandes aus der allgemeinen, der Menschheit, herausgerissen ihr volles Verständniß und ihren wahren Nutzen nicht gewinnen können. Das hindert aber nicht, ihr besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Geschichte überhaupt muß nur in ihrem ganzen Umfange und in ihrer tiefsten Bedeutung gefaßt werden, wo dann die eines jeden Volkes als ein lebendiges Glied erscheint und also vom Ganzen eben so empfängt, als ihm auch wieder durch sich mittheilt. Niemand hält sie mehr für ein bloßes Erzählen von Kriegen und andern äußern Begebenheiten; Jeder weiß, daß dies nur die Hüllen sind, welche das innere Leben derselben, den Geist und die Entwickelung der Menschheit in sich bergen. Sie ist in ihrer innern Gliederung und nach allen Seiten ihrer Gestaltung, — in Staat, Kirche, Kunst, Wissenschaften, Gesittung, materiellen Bedingungen, — in der Einheit zu erfassen und darzustellen. Wer auch bloß zu erzählen wähnt, hat doch in das Innere hineingeblickt; er weiß nur oft nicht darum und die Ideen, der Geist, der in den Begebenheiten lebt, wirkt, sie hervorgebildet hat, ist es, der jenen Erzähler treibt, so und nicht anders zu berichten und dies, und nicht anderes, auszuwählen. Und was ist denn sonst der Zusammenhang, den Jeder will, als eben der verborgene Geist der Geschichte? Dabei sind die Sitten, die guten zur Erhaltung und die schlechten zur Warnung, wie sie sich bei unserm Volke in verschiedenen Zeiten kund gegeben haben, besonders

zu berücksichtigen. Dies ergiebt, durch die Anschauung in den Folgen, die beste practische Belehrung für die Sittlichkeit.

Die vaterländische Geschichte — d. h. Deutschlands und die des besondern Bundesstaates in eins verschmolzen, da sonst eben so sehr die Wiederholungen, als auch Unverständlichkeit des Besondern, die nothwendige Folge wäre, — befindet sich dann auch mit der Sprache und Literatur in unzertrennlicher Wechselwirkung und alles ist so anzuordnen, daß es in richtiger Aufeinanderfolge steht. Die deutsche Geschichte ist aber nicht bloß geeignet, die Vaterlandsliebe zu beleben, das Band der Einheit zu schlingen, sondern vorzüglich in den lebendigsten Farben das alte Verderben durch die Selbstsucht, die Lockerung und Auflösung der Einheit und die Erniedrigung des Volkes zu schildern, um vor einem Rückfalle zu bewahren und die Keime aufzuweisen, aus denen eine bessere Zukunft erwachsen kann und wodurch die Hindernisse der Einheit und Größe zu entfernen sind. Sie ist ein Heilmittel, aber für Viele ein herbes. Mit schonender Hand ist es anzuwenden, nicht zu übertreiben, nicht Haß zu säen; nicht den Einzelnen und den Ständen die Schuld aufzuladen, sondern sie in den Verhältnissen, dem nothwendigen Gange der Entwickelung nachzuweisen, welche die Verirrungen der Einzelnen, oder der Massen, hervorriefen. Auf die bessere Gestaltungen aller Grundlagen, wozu auch der Unterricht gehört, kommt es dann an, daß nicht wieder die alten Uebel zurückkehren.

Leider aber liegt ein mächtiger Saame für diese und ein trauriger Trennungsgrund, nicht bloß in der deutschen Bundesverfassung, sondern auch in dem Kirchlichen. Die „unsichtbare Kirche" zeigt sich, in ihrer irdischen Erscheinung, nothwendig in Verschiedenheiten, aber diese „sichtbaren Kirchen" müssen nur auf das Innere, den Glauben der Einzelnen, beschränkt bleiben. Das Christenthum, als die Religion der Liebe und Duldung, haßt und verfolgt nicht, es will nur belehren, durch die Wahrheit frei machen, durch die Ueberzeugung gewinnen. Es kennt keinen äußern Zwang; es will alle Brüder zur Einigkeit im Leben führen und verbinden, „unter einen Hirten alle Herden" versammeln; es hat mit den weltlichen Dingen nichts zu thun, darf hier nicht herrschen; hat es die Herrschaft im Innern erlangt, so wird auch die Herrschaft der weltlichen Macht eine gerechte und wahrhaft christliche sein. Die Kirche verunreinigt, verdirbt sich selbst, wenn

sie sich in irdische Angelegenheiten gebieterisch mischt. Aber wie steht es jetzt damit in manchen Kirchen? — Erst wenn Friede unter den Kirchen, wenn edelmüthige Einheit unter den Fürsten und wenn freisinnige und zeitgemäße Verfassungen in Deutschland zu Stande kommen, ist sein Heil zu erwarten. Im Volke verbreitet sich diese Einsicht immer mehr, und daß sie deutlicher und wirksamer werde, dazu bedarf es wieder der tieferen und verbreiteteren Bildung durch den Unterricht und durch die Literatur.

§. 8. Für die gedeihliche Bildung überhaupt, ist nun zunächst wichtig, daß man wisse, wie diese, dem naturgemäßen Entwickelungsgange der menschlichen Seele entsprechend, stufenweise, nach dem Alter der Jugend, in richtiger Weise bewirkt wird, wodurch allein gute Erfolge zu erwarten sind. Was unter der gegebenen Entwickelungsstufe stehend, dargeboten wird, ermüdet, spannt nicht die Kräfte und Aufmerksamkeit; was über jene hinausgeht, ist erfolglos, weil es nicht verstanden wird. Gegenstände, und die Weise ihrer Behandlung, die bei einer höhern Reife, leicht und gern empfangen werden, nehmen zu früh dargeboten, nutzlos viele Zeit und Kraft in Anspruch, zur Qual der Lehrer und Schüler. In Hinsicht auf die Entwickelungsperioden, so lehrt die Physiologie und Psychologie vereint, daß drei Hauptwendepunkte eintreten, zwar nicht plötzlich, aber doch in deutlichen Uebergängen. Diese sind: bis zum 7., 14., 21. Jahre.

a) In der ersten (bis zum 7. Jahre) macht die Sinnlichkeit den Anfang; es entstehen Wahrnehmung, die Empfindungen (Gefühle) werden erregt und die dunkele Macht des Gemüthes waltet vor; das Gedächtniß füllt sich mit Stoffen, aber meist nur mit vereinzelten, concreten; das Anschauliche der Dinge, in ihrer Selbständigkeit, läßt das Denken, mit seinem Streben nach innerem und äußerem Zusammenhang und nach Verbindung derselben, so wie die Begriffe, sich nur schwach zeigen; alles was mitgetheilt wird, glaubt das Kind und nur Uebung, Fertigkeit, im unbewußten Thun, haben Erfolge. Die Sprache ist zugleich das Mittel und der fruchtbarste Stoff, wodurch die kindliche Seele sich entfaltet.

b) In der zweiten Periode (7. — 14. Jahr) tritt der Verstand selbständiger und bewußter hervor. Er beginnt schon zu analysiren, zu abstrahiren, zu reflectiren und zu combiniren; bildet deutlichere

Begriffe, fällt richtigere Urtheile und erweitert diese zu Schlüssen; ordnet und verbindet die Dinge. Das frühere blinde Glauben beginnt nach dem Grunde und der Wahrheit zu fragen; das Gemüth und die productive Einbildungskraft werden kräftiger und die Poesie ist hier „das Morgenthor zu der Erkenntniß Land."

c) In der dritten (14.—21. J.) geht es vom bewußtlosen, fühlenden Zustande bestimmter zum bewußten Erkennen und Thun über: die Wissenschaften gewinnen den Vorrang und Alles was in der vorigen Uebergangsperiode reifte, trägt hier seine Früchte. Die Selbstthätigkeit gewinnt die größere Kraft und strebt sich mächtiger geltend zu machen.

§. 9. Eine andere wichtige Frage ist die nach der Zeit des Anfanges des Unterrichts und der wöchentlichen Stundenzahl. — Der Anfang des Unterrichtes darf nicht zu früh gemacht werden, weil sonst die körperliche Entwickelung gestört wird und auch die naturgemäße der geistigen Kräfte gleichzeitig mit der leiblichen eintritt. Denn diese, zu früh in Anspruch genommen, werden überreizt, worauf nachher Erschlaffung folgt, jedenfalls aber eine Treibhauspflanze erzogen wird. Das sehen die meisten Eltern nicht ein, sie wollen nur möglichst bald ihre Kinder in Amt und Brot erblicken. Aus dem Vorhergehenden (§. 8.) ergiebt sich nun schon, daß der Eintritt in die Elementar- oder Vorbereitungs-Schule nicht vor dem 7. Jahre geschehe, und für die höhere nehmen wir das 10. Jahr an. Es versteht sich, daß die Individualität, in körperlicher und geistiger Erfähigung, da Ausnahmen machen müsse; früher nur darf keiner aufgenommen werden. Auf Wunderkinder kann der öffentliche Unterricht keine Rücksicht nehmen, wenn auch manche Eltern die ihrigen dafür halten. Die Lehranstalten sind auch nicht für wirkliche Genies berechnet, sondern nur für gewöhnliche gute Köpfe; jene werden, als Ausnahmen, ihren Weg schon selbst finden.

In Hinsicht der Stundenzahl, so hat man, bei der Erweiterung des Lehrstoffes und der übertriebenen Forderung der Gründlichkeit, die Zahl der wöchentlichen Stunden bis zu 36 vermehrt, gewöhnlich aber auf 32 beschränkt. Die zu große Zahl der Stunden und die sonstigen übermäßigen Zumuthungen an die Schüler, wo jeder Lehrer in seinem Fache, alles was er weiß, auch

den Zöglingen beibringen will, führt dahin, daß nur die Begabtesten nothdürftig folgen können, die Meisten jedoch über das Viele nichts Rechtes lernen. In dem multum non multa, sind es nicht die vielen Gegenstände des Unterrichts, auf welche das multa zu beziehen ist, denn diese sind nothwendig und fordern sich einander; sondern es ist die große Masse des Details und zu weites Ausdehnen der einzelnen Wissenszweige. Dazu kommen noch die übermäßigen häuslichen Aufgaben und Arbeiten, womit jeder Lehrer die arme Jugend überbürdet, so daß sie nicht im Stande ist das Geforderte zu leisten und dann zu allerlei Auskünften und Täuschungen verführt wird. Das viele Schreiben überhaupt und besonders das unnöthige Abschreiben, sind zu vermeiden, vor Allem aber als Strafarbeit. Der Unsinn ist so weit getrieben worden, daß Lehrer z. B. lange grammatische Regeln, die nicht gut gelernt waren, steigernd bis zu 48 Mal haben abschreiben lassen. Das Lernen überhaupt, erscheint dann leicht als eine Strafe.

Die Ueberzahl der Stunden hat sodann auch noch einen nachtheiligen Einfluß auf die Gesundheit bei dem langen und beengten Sitzen in den Klassen. Was einst Lorinser darüber, und über anderes der Gesundheit Schädliches, bei den Uebertreibungen in den Schulen, gesagt hat, wollen wir hier nicht wieder zurückrufen, nur bemerken, wie auch die gespannte Aufmerksamkeit in einer vierten Stunde von den Wenigsten zu erwarten ist, und ohne solche ist das Lehren unfruchtbar.

Will man im rechten Sinne auch gründlich sein, d. h. zu dem Prinzip und Grundbegriffen hinlänglich hinführen, und durch Beispiele des Details erläutern, aber nicht die Lehrgegenstände in ihrem ganzen Umfange und kleinsten Theilen vortragen, nur auf den innern Zusammenhang stets gerichtet: so reichen dazu 26 wöchentliche Stunden völlig hin, und lassen dem Privatfleiße Raum. Der Elementar-Unterricht kann sich im Anfange selbst mit wenigeren begnügen, aber nachher müssen ihm, mit Einschluß des Technischen, auch 26 zugetheilt werden. Man könnte sagen, daß auch der höhere Unterricht in den obern Klassen der Hauptschulen mehr Stunden, als in den untern zulasse, weil die Kräfte der heranreifenden Jugend hier mehr vertrügen. Jedoch verwehren das andere Rücksichten. Erstlich rauben die häuslichen Arbeiten schon in den obern Klassen mehr Zeit und dann ist es, besonders in Hinsicht auf den Privat-

fleiß, der erst im ganzen Umfange hier eintritt, nöthig, diesem Zeit zu gestatten. — Ein argumentum ad hominem, von nicht geringer Kraft, ist auch das: geringere Stundenzahl, wird weniger Lehrer, also auch weniger Kosten erfordert.

§. 10. Der Privatfleiß, im wahren Sinne des Wortes, ist aber eine wesentliche Ergänzung des öffentlichen Unterrichtes. Es sind die Individualitäten, mit ihren besonderen Neigungen, die vorragenden Talente für einzelne Objecte, und die Bestrebungen für ein späteres Berufsfach, die ihn erheischen. Soll auch die allgemeine Schule die einseitigen Richtungen und Beliebigkeiten nicht befördern, sondern Allen das, was sie für die rein menschliche und bürgerliche Bildung als gemeinsame Grundlage bedürfen, mittheilen: so kann das immer ihr eigentlicher Zweck bleiben, wenn auch neben diesem den andern speciellen Forderungen ihr Recht gelassen wird: „Eins ist zu thun und das Andere nicht zu lassen." Die Beschäftigung mit speciellen Gegenständen, nach eigener Wahl, hindert die traurige Einförmigkeit in den Schülern, indem sonst alle nur in die eine Form unselbständig gegossen werden, welche die Anstalt ihnen zu geben beliebt, sie „aus der Enge den Fuß" nicht hinaussetzen läßt. Der Privatfleiß besteht also darin, daß der Jüngling ganz für sich und ganz nach eigener Wahl, sich mit einzelnen Gegenständen des Unterrichts noch besonders beschäftigt, um sich mehr in ihnen zu vervollkommnen, als es durch die Schule geschehen kann und soll. Dabei mag immerhin der Lehrer ihn leiten, dazu, wie er es dabei anzufangen habe und welche Mittel und Bücher die geeignetsten sind, Anweisung geben, aber vom unmittelbaren Eingreifen durch Befehlen und Controliren muß er sich enthalten. Der Privatfleiß beginnt schon mit den unteren Klassen, durch das Lesen deutscher Bücher im Gebiete der Geschichte, Naturbeschreibung, Dichtung; dann wird bei fortgeschrittener Erlernung fremder Sprachen, alter wie neuer, beliebig das Lesen in diesen fortgesetzt; bei den neueren kann auch, nach Bedürfniß, das Schreiben und Sprechen, und zunächst durch Privatunterricht, geübt, oder verschiedene Zweige der Naturwissenschaften und Mathematik können gewählt werden. Der Privatfleiß ist auch eine Ausgleichung für den Unterschied der Anlagen: die Schüler von schwächern werden wenig Zeit, nach ihren Leistungen für den öffent-

lichen Unterricht, übrig behalten; die von stärkern aber mehr, um jenen zu erweitern.

Gewöhnlich wird jedoch unter Privatfleiß etwas ganz Anderes verstanden: er ist da nur eine besondere Art von häuslichen Aufgaben und Schularbeiten. So werden die Schüler nicht bloß überbürdet, sondern auch aller Selbstthätigkeit und Geltendmachung ihrer Individualität beraubt. Wie die nothwendigen Schularbeiten, giebt der Lehrer diese sogenannten Privatarbeiten nur als ein Supplement des Schulunterrichts auf, revidirt und controlirt sie. Während wir vorher den wirklichen freien Privatfleiß als eine Ausgleichung der Verschiedenheit der Anlagen rühmten, so geht auch das hier verloren, wenn allen einer Klasse dieselben aufgegeben werden, wo die Schwächern sie nicht zu leisten vermögen und die Stärkern es nur können, oder wären sie für jene berechnet, diese nicht hinlänglich in Anspruch genommen werden; meist sind es aber zu viele Aufgaben.

Gegen den freien Privatfleiß wendet man ein, daß die Schüler ohne Zwang, Controle, Ueberwachung, keinen solchen zeigen würden. Das ist denn auch ganz richtig, wenn man ihre Zeit und Kräfte durch zahllose Stunden und übermäßige Schularbeiten, schon zu sehr in Beschlag nimmt, so daß sie völlig erschöpft alle Lust und Fähigkeit verlieren noch etwas mehr zu thun. Thut man das aber nicht, und gestattet ihnen Zeit zum Privatfleiße, so werden die Strebsamen ihn zeigen. Die Trägen werden aber auch durch den Zwang nicht gefördert: sie benutzen gleich schlecht den öffentlichen Unterricht, wie sie die aufgegebenen Privatarbeiten machen. Man ertödte nur nicht die Liebe und Lust zum Lernen, durch die verschiedenen Mittel, welche der übertriebene Eifer der Lehrer oder ihr verkehrtes pädagogisches Verfahren, leider nur zu oft, in Anwendung bringt, so wird in Vielen immer ein lebendiger, innerer Trieb sich zeigen, den eine äußere, geschickte Anregung unterstützen mag. Nur was mit Liebe und Lust geschieht, hat gedeihlichen Erfolg.

§. 11. Endlich sind noch die verschiedenen Grundsätze und Methoden zu erwähnen, welche bei dem allgemeinen Unterrichte in Anwendung kommen. Sie weichen im Einzelnen vielfach von einander ab, aber lassen sich im Ganzen in einen Gegensatz zusammenfassen: einerseits in den Zwang und das todte, mechani-

sche Lehren, und andererseit in das mit Freiheit und das lebendige Entwickeln. Stellen wir dieses in seinen Extremen gegenüber, — so weit dies irrig gefordert wird, nicht aber wirklich auszuführen möglich ist, denn die Natur der Dinge duldet kein völliges Lossagen von ihren Gesetzen und der Einheit, — so erkennen wir in diesen entschiedenen Einseitigkeiten leicht auch die nothwendige Vereinigung des widernatürlich Getrennten. Ueberall sind es die Gegensätze, die in ihrem Verkennen und falschem Behandeln, die größten Irrthümer und Verkehrtheiten, im Begreifen und Thun, herbeiführen; also auch in der Pädagogik.

§. 12. Bei der einseitigen Verfolgung, bis zum Extremen, gelangen die Anhänger des Zwanges zu folgender Methode mit dem Resultate geistlose und knechtische Menschen zu erziehen. Das Mittel dazu ist nur mechanisch auswendig lernen zu lassen und das Gedächtniß mit todten Stoffen anzufüllen, um alles freie und höhere Denken zu ersticken. So viel das Denken jedoch geübt werden muß, soll es an solchen Gegenständen geschehen, wo es nur darauf ankommt, feststehende Gesetze anzuwenden, wie besonders in der Grammatik oder Mathematik, nicht aber wo es sich um Ideen handelt, die das Prüfen, Erwägen, Urtheilen, Combiniren veranlassen, oder auf die Kritik in den Künsten und Wissenschaften führen. Die Einen wollen recht vieles, aber möglichst mikrologisches Wissen jeder Art, um vom „Irrlichtiren" die dünkelhafte Vernunft abzuhalten; die Andern aber geringes oder kein Wissen, nur Fertigkeiten, zunächst für die niedern Stände, die nicht zu klug werden dürfen. Die Consequentesten lehnen dann auch selbst für den höhern Unterricht nicht nur unsere größten, aber ketzerisch genannten Schriftsteller ab, sondern selbst die der Alten, die heidnischen, wegen ihres klaren, scharfen, prüfenden Verstandes und ihres Freiheitssinnes. Statt ihrer sollen Kirchenväter und Legenden benutzt werden. Alle aber sagen: „Aus der Freiheit entspringe alles Böse und nur der Zwang und blinde Gehorsam führten zum Heil. Nicht Gehorsam aus Liebe und Einsicht fordere man von der Jugend, der könnte leicht auch umschlagen. Selbst beim Lernen solle nicht Liebe und Lust treiben, sondern das Bewußtsein gebieterischer Pflicht, was, hinlänglich eingeprägt, nie versage. Daher sei auch aller freie Wille, alles Klügeln, alle Selbständigkeit schon in der Wurzel zu ertödten." Am kürzesten und deutlichsten

hat dies der König von Neapel, Ferdinand II., in einem Briefe an Louis Philipp, (der ihn ermahnt hatte den Forderungen der Gegenwart gerecht zu werden) dies ausgesprochen, indem er schreibt: „Meine Unterthanen brauchen nicht zu denken, ich thue das für sie.“ Die Folgen seines Denkens, und dessen seines Sohnes, haben sich gezeigt!

§. 13. Das entgegengesetzte System will geistreiche und freie Menschen heranbilden, aber geräth eben so in ein verderbliches Extrem. Zu seinem Zwecke will es gar keine directe und mechanische Gedächtnißübungen. Die angeborene Vernunft der Kinder soll sich frei und aus sich entwickeln; passiv ist nichts in sie hineinzutragen. Das eigene Denken bedarf und erzeugt selbst die Ideen und allgemeinen Begriffe. Auf Selbst-Prüfen, -Urtheilen, -Finden, ist es abgesehen. „Aufklärung des Volkes und Selbständigkeit“ sind die großen Schlagwörter. Das Kind soll also nichts blind glauben, keinem Andern, sondern nur sich selbst. Die Freiheit ist eine unbeschränkte, Zwang und knechtischer Gehorsam sind die größten Uebel. Eine Pflicht giebt es nicht, außer gegen sich selbst; der eigene Vortheil und der Eigennutz sind das erste Gesetz, das Wohlwollen, die aufopfernde Liebe, sind Schwächen. Da jeder am besten weiß, was ihm nützlich und gut ist, so folgt daraus, daß er überall sich selbst bestimme und der eigene Wille das Höchste ist.

Daß es nur bei Wenigen beider Parteien zu solchen äußersten Sinnlosigkeiten kommt, davon werden Einige durch die Lächerlichkeit und durch die Verachtung aller Vernünftigen abgehalten, — wenigstens es auszusprechen, — die Meisten aber durch die hervortretenden schlimmen Erfolge ihrer falschen Theorie und durch die unvertilgbare Macht der Vernunft, die sich ins geheim gegen alles Einseitige, Extreme und Aberwitzige sträubt. Es läßt sich das, was von der Natur gesagt ist, auf die Vernunft anwenden: „Treibst die Vernunft mit der Forke du aus, stets kehrt sie zurück doch, — Und verdrängt unbemerkt, als Siegerin, arge Verschmähung.“ Beide Parteien mildern daher ihre Forderungen vielfach und nähern sich mehr oder weniger der Wahrheit, wodurch eine unzählige Verschiedenheit und große Verwirrung in den pädagogischen Lehren entsteht.

§. 14. Bei der richtigen Vereinigung jener schroffen extremen Gegensätze, wird man aber den Keim der Wahrheit, der jedem derselben zu Grunde liegt, deutlich zu erkennen haben, und dann das, was dort gefordert wird, gehörig modificirt, nach Ort, Zeit und Weise, richtig verwenden. Erstlich kommt es da auf das Alter der Schüler an. Die jungen Kinder, deren Gedächtniß noch leer und ihr Denken also unentwickelt ist, bedürfen vorzugsweise der mechanischen Gedächtnißübung; mit dem Heranreifen derselben erhält dann das denkende, verständige Aufnehmen der Lehrstoffe allmählig immer mehr Spielraum und Berechtigung. Wörtlich, mechanisch, auswendig zu lernen sind die Paradigmen und Anderes in der Grammatik, die nöthigsten Formeln in der Mathematik, die wichtigsten Jahreszahlen in der Geschichte und dergl., aber nicht die ganze Erzählung der Begebenheiten, wie die raumerschen Regulative es in der biblischen Geschichte fordern, oder 80 Kirchenlieder, oder, wie öfters sonst, alle syntactischen Regeln u. s. w. Das Meiste in der Geschichte, Grammatik und andern Wissenschaften, ist nur, dem Inhalte und Begriffe nach, dem Gedächtnisse einzuprägen. In der frühesten Schulzeit ist auch das prüfungslose Glauben und der unbedingte Gehorsam am Orte, ohne daß die Lust und Liebe zum Lernen ertödtet und die herbe Pflicht allein an deren Stelle gesetzt zu werden braucht. Die Einsicht und Prüfung von dem, was vorher als Glaube dargeboten worden, folgt in vorsichtiger Leitung, stufenweise und im gleichen Maße mit der Entwickelung der denkenden Vernunft. Damit tritt auch die größere Freiheit ein, die Selbstbestimmung neben dem Zwange durch Andere. Der freiwillige Gehorsam, aus Liebe oder aus Einsicht, wegen der Nothwendigkeit des Gehorsams in allen Verhältnissen auch des Mannes, macht den Zwang immer entbehrlicher. Die Selbstsucht, der kindische Wille, weicht der Tugend der Aufopferung und das Gesetz der Liebe wird begriffen und befolgt.

§. 15. Ueber das richtige Verstehen des Begriffes vom Auswendiglernen und vom Gedächtniß so wie von der Erinnerung ins Besondere, gedenken wir noch Folgendes.

Auswendiglernen ist ein sehr glücklich gebildetes Wort, indem es genau und eigenthümlich seinen Sinn ausdrückt. Lernen überhaupt ist das Aufnehmen in uns von allen Arten der

Vorstellungen und des Wissens, die wir empfangen. Auswendiglernen bedeutet dann, das Empfangene nur „von außen her," in seiner Worthülle und Form, in sich aufnehmen, was auch mit völlig unverstandenen Worten, selbst aus unbekannten Sprachen, geschehen kann, und dann also gewiß ein „mechanisches" ist. Dem steht gegenüber das Inwendige davon sich aneignen, den Inhalt, Gedanken, Begriff, und das wäre ein Inwendiglernen, was man, ohne das Beibehalten derselben Wörter des Gelernten, thut. Wird beides vereint, also Worte, Form und Inhalt, Gedanke zugleich dem Gedächtnisse eingeprägt, so hat man das völligste und lebendige Lernen, was das denkende, einsichtige Auswendiglernen bedeutet.

In Hinsicht des Gedächtnisses, so steht es fest, daß ein reiches, festes, genaues, das erste Erforderniß für alle weiteren Seelenthätigkeiten ist. Es muß daher besonders geübt werden, was aber nicht so allgemein geschieht, (wie man oft glaubt, es als eine Kraft ansehend, die gleichmäßig alles bewirkt,) sondern ist für jede besondere Art des Stoffes, wie Zahlen, Bilder, Töne, Worte, Begriffe u. s. w. eigens zu stärken und zu entwickeln. Schon in der Anlage der Kinder erweist es sich sehr verschieden. Sodann ist es ein unzweifelhaftes Naturgesetz, daß, wenn mehre Kräfte zusammenwirken und in Thätigkeit gesetzt werden, die anderen eben so viel verlieren, als die eine überwiegend hervortritt. Wenn also das Gedächtniß, mit Vernachlässigung der andern Seelenthätigkeiten: des Denkens, Fühlens, Schaffens, vorzugsweise oder ausschließlich geübt wird, so müssen diese verkümmern. Was die Frucht des passiven Gedächtnisses ist, zeigt im Großen China. Falsch ist aber die Behauptung, daß, wer ein gutes Gedächtniß habe, der leide an Mangel des Verstandes u. s. w., daher man früher (im vorigen Jahrhunderte zunächst) oft absichtlich das Gedächtniß zu üben unterlassen hat. Nur relativ ist dies wahr. Bei anderweiten schwachen Anlagen darf man dem Gedächtnisse nicht zu viel überliefern, weil dann die Entwickelung jener ganz gehemmt und erstickt wird. Aber wer sonst begabt ist, dem wird auch eine größere Masse des reinen Gedächtnißstoffes zugemuthet werden müssen, denn je reicher das Wissen ist, desto besser und fruchtbarer wird auch die Vernunft alle ihre Functionen entwickeln und verrichten.

Um das Auswendiglernen zu erleichtern ist die Mnemonik schon früh erfunden worden, die vielerlei Hilfmittel darbietet, besonders sich aber auf die Anschaulichkeit, durch allerlei Zeichen und Merkmale, gründet. Sie belastet aber wieder das Gedächtniß mit vielen todten Stoffen und raubt daher andern inhaltsvollen den Raum, da eines jeden Seele doch nur eine gewisse Masse aufzunehmen vermag, und was darüber ist, verdrängt wird, „aus dem vollen Gefäße abfließt." Daher ist es sehr zweifelhaft, ob es nützlich ist sich mit der Mnemonik zu beschäftigen. Durch die Kunststücke, die man in ihr producirt, darf man sich nicht verblenden lassen. Wer für sein Geschäft vorzugsweise viel wörtlich auswendig zu lernen hat, der mag etwa einen Nutzen durch sie haben.

Aehnlich ist es auch mit der, jetzt für den allgemeinen Unterricht öfters empfohlenen Tachy- oder Stenographie, (Schnellschreibekunst), ebenfalls schon eine Erfindung des Alterthums, aber gegenwärtig vervollkommnet. Das Gedächtniß wird hier auch mit einer unendlichen Menge von Abkürzungen und Zeichen belastet, wodurch man allerdings viel schneller schreibt, aber eben so sehr das Lesen erschwert wird, besonders wenn man nicht sehr deutlich geschrieben hat, was bei dem schnellen Schreiben nothwendig folgen muß. Aber bei beidem, dem Schreiben und Lesen, wird die Aufmerksamkeit auch stark von dem Gegenstande abgezogen, indem an die vielen Zeichen zu denken ist. Für gewisse Zwecke mag diese Kunst daher, als eine selbständige, und als ein Gewerbe, von Einigen erlernt werden, aber durch sie noch die vielen nothwendigen Lehrzweige, für Alle, zu vermehren, erscheint ganz ungerathen.

Mit dem Gedächtniß steht die Erinnerung in nächster Verbindung. In der Seele sind alle ihre verschiedenen Reihen und Arten der Vorstellungen in steter Bewegung und bei diesem Verlaufe treten einzelne Theile derselben unwillkürlich in's Bewußtsein, sei es durch sich, oder auf einen äußern Anlaß. Aber es kommt auch häufig vor, daß wir Namen, Worte, Begriff, Gedanken, eben bedürfen, die sich nicht gleich einfinden, welche die absichtliche, willkürliche Erinnerung herbei zu holen sucht. Dies zu bewirken, beruht als schneller und zuverlässiger Act, auf Anlage und zweckmäßiger Uebung. Solches Suchen und Verweilen dabei, nennt man auch das „Nachsinnen." Man denkt dabei oft lange an den erforderlichen Namen, oder den Begriff, das Ereigniß, bis es sich

endlich einstellt, indem man gleichsam die Reihe, welcher das Erwünschte angehört, durchläuft. Ein Förderungsmittel ist, wenn man dort Hauptmomente gegenwärtig hat und dann von diesen zu dem fraglichen, untergeordneten geführt wird. Oft kommt das, was sich augenblicklich nicht einstellen will, später plötzlich; die innere Bewegung hat fortgedauert. Zerstreutheit, Befangenheit, Beschäftigung mit andern Gedankenreihen, hindern die Erinnerung von etwas Bestimmtem. Je weniger Gedächtnißstoff da ist, um so leichter erinnert man sich dessen und des Einzelnen in ihm, daher ein Examen bei Einem glänzender erscheinen kann, der wenig, aber dies sicher und oft wiederholt, weiß, als bei Einem der sehr viel gelernt hat. Es tritt bei diesem nicht bloß leicht Verwirrung ein, sondern es bedarf auch längerer Zeit, um das eben Geforderte aus seiner Verbindung mit Vielem abzulösen. Das kleine Besitzthum ist leichter zu beherrschen und anzuwenden. Bescheiden schreibt Schiller im Jahre 1794 an Goethe: „Erwarten Sie bei mir keinen großen materialen Reichthum von Ideen; dieß ist es, was ich bei Ihnen finden werde. Mein Bedürfniß und Streben ist, aus wenigem viel zu machen, und wenn Sie meine Armuth an allem, was man erworbene Kenntniß nennt, einmal näher kennen sollten, so finden Sie vielleicht, daß es mir in manchen Stücken damit mag gelungen seyn. Weil mein Gedankenkreis kleiner ist, so durchlaufe ich ihn eben darum schneller und öfter, und kann eben darum meine kleine Baarschaft besser nützen." — Bei sehr großer Masse des Stoffes kommt es dann auch dahin, daß ohne Unterstützungsmittel, wie Bücher, einzelne Notizen u. s. w. das, was eben gefordert wird, sich aus der großen Menge gar nicht unmittelbar heraus- und hervorholen läßt. Seltene Ausnahmen von einem ungewöhnlichen Gedächtnisse und sicherer und schneller Erinnerung, von schnellem Uebergehn aus einem Gebiete des Gedächtnisses in das andere, zeigen sich wohl, man darf aber solche Forderungen nicht allgemein und an Alle stellen.

II. Geschichte des Unterrichts.

§. 16. Da der Unterricht kein absoluter, für alle Zeiten und Bildungsstufen der einzelnen Völker, gleicher ist, sondern überall ein relativer, zeitgemäßer und nationaler sein soll; so werden uns die frühern Arten, desselben oder seine Geschichte, dreierlei zur Benutzung darbieten: erstlich unbedingt und für alle Zeiten Gültiges; zweitens bedingt Wahres, für einen bestimmten Ort und für eine gegebene Bildungsstufe, aber immer Einseitiges, und drittens völlig Unwahres. Dies kann uns alles Belehren: das Erste, um es zu bewahren und anzuwenden; das Zweite um es berichtigt aufzunehmen und zu assimiliren; das Dritte, um uns vor gleichem Fehler zu hüten. Daher haben wir hier eine kurze Andeutung „der Geschichte des Unterrichts" versucht, um daraus das Nöthige für jene Zwecke zu entnehmen. Das ganze Gebiet dieser Geschichte und ausführlicher zu behandeln, verwehrt die Bestimmung dieser Schrift; dazu wird ein umfangreiches, eigenes Werk erfordert. Auch dürfen wir nicht bis zum Anfange, im Alterthume und im Mittelalter, mit seinen „sieben freien Künsten," zurück gehen, sondern beginnen mit dem Ausgange des 15. Jahrhunderts und der Vorbereitung zu der Reformation, und zwar vornehmlich in Beziehung auf Deutschland. Nachdem eine allmählich zunehmende wissenschaftliche und Lebensbildung vorausgegangen war, — durch Anregung der Araber, der Kreuzzüge, durch die Universitäten und besonders durch die griechischen Gelehrten, welche vor den Türken flüchtend, ihre Sprache und Literatur in Italien und nach den andern Ländern verbreiteten, und zugleich auch die römische Literatur wieder belebt wurde, oder die sogenannte „Zeit der Wiederherstellung der Wissenschaften," seit der Erfindung der Druckerei u. s w. — begann, wenngleich sehr langsam, aber dennoch ein mächtiger Umschwung und eine durchgreifende Verbesserung des Unterrichts. Anfangs im 14. Jahrhunderte, bezog er sich allein auf die Reinheit der lateinischen Sprache, welche fast ausschließlich auf Schulen mehr und mehr erstrebt wurde, als die

Sprache der Kirche und Gelehrten, und ciceronianischer Stil war das Ziel. Der Geist der Alten ward, als heidnisch und freisinnig, aber gefürchtet und möglichst ertödtet. Ueber den frühern Unterricht sagt Schwarz in seiner Erziehungslehre: „Es läßt sich von guten Schulen, seit dem eilften Jahrhundert bis zum sechzehnten, gar nicht mehr reden, außer da, wo irgend ein trefflicher Schulmann, als eine Seltenheit der Zeit, durch seine Person eine Stadt-, Stifts-, Parrochial- oder Klosterschule in einigen Flor brachte, welches aber immer von kurzer Dauer war; nur wenige Anstalten behaupteten das Andenken ihrer früheren Celebrität. Es gab freilich auch während jener Jahrhunderte manchen Weisen, der im Kloster oder sonst bei nächtlicher Lampe etwas Treffliches ersann oder erfand: aber für die Bildung der Jugend wurde nichts gebessert. Der Lehrer, die etwas wußten, fanden sich immer wenigere, fast gar keine, die Methode verstanden und an eine vernünftige Erziehung wurde in den Schulen gar nicht gedacht." — Aber so ganz wirkungslos waren die Bestrebungen Einzelner doch nicht vor dem 16. Jahrhunderte. Besseres und Dauernderes verdanken wir z. B. dem Gerhard Groot (1340 geb.) dem Stifter der Hyeroniminianer, oder „der Brüder zum guten Willen," der in Deventer eine praktische Erziehungsanstalt gründete und in ihr einen zweckmäßigeren und über bloß lateinische Sprachübung hinausgehenden Schulunterricht anbahnte. Die Lesung der Bibel betrieb er und die Muttersprache wurde auch beachtet. Gerhard von Zütphen, (st. 1398) folgte dieser Richtung und drang schon darauf, daß die Bibel, in die Landessprache übersetzt, gelesen werde, was Wiclife bereits in England ausgeführt hatte. Thomas von Kempen, (st. 1472) drang nicht nur auf Verbesserung des höheren Schulunterrichts, sondern auch auf Volksbelehrung. Wessel (st. 1489) stellt eine richtige Ansicht vom Wissen auf, indem er sagt: „das Wissen an sich ist nicht der höchste Zweck, denn wer bloß weiß, um zu wissen, ist ein Thor, weil er keinen Geschmack an der Frucht des Wissens hat und auch sein Wissen nicht mit Weisheit zu ordnen versteht. Durch die Wahrheit wird man ein Freund Gottes, verbindet sich mit ihm."

Die Bewunderung des Alterthums führte aber auch auf manche Abwege. Nur thöricht war die Uebersetzung deutscher Namen in lateinische und griechische; schädlich, daß Viele, besonders

in Italien, dem Heidenthume zu- und vom Christenthume abfielen; nützlich dagegen wurden die alten Schriftsteller auch zur Bekämpfung der Scholastik.

Agricola (st. 1522) machte sich um die Muttersprache verdient. — Reuchlin (st. 1522) wirkte für die classischen Studien und besonders für das Hebräische. Er war von frommer Gesinnung, selbst mystisch, brachte aber doch bessere religiöse Vorstellungen in Umlauf und bekämpfte den scholastischen Formalismus. — Erasmus (st. 1536) griff in die Bildung seiner Zeit mächtig ein, und nicht bloß in Deutschland. Den Sinn für das Wahre und Schöne suchte er zu beleben und der Kunst und Wissenschaft Achtung und Verbreitung zu sichern. Sein bitterer Spott traf die Mönche, in ihrer Unwissenheit, und den Aberglauben auf das empfindlichste, was ihn in viele Streitigkeiten verwickelte. Man erblickte in ihm ein tüchtiges Werkzeug zur Vorbereitung und Förderung der Reformation, obgleich er sich selbst nicht zu ihr bekannte, indem er weltklug sich seiner Stellung und seiner Gönner wegen davor scheute und auch glaubte, daß die fortschreitende Bildung dasselbe Ziel auf ruhigem Wege erreichen könne.

§. 17. Durch die Reformation erhielt nicht nur der höhere Unterricht einen mächtigen Aufschwung, sondern auch der bisher ganz vernachlässigte Volksunterricht wurde begründet, denn, wenn der Protestantismus den blinden Glauben abwies, die Geistesfreiheit erstrebte, so war auch Geistesbildung die nothwendige Bedingung für Alle, um jene erlangen zu können und nicht die Unvernunft an die Stelle der Vernunftlosigkeit treten zu lassen. Die wissenschaftlichen Bestrebungen der Protestanten wirkten auch auf die Katholiken ein, da diese, in ihrem Streite mit den Gegnern, der Gelehrsamkeit bedurften und ihnen in allen Stücken den Rang ablaufen wollten. Luthers Einfluß auf die neue Bildung, war nicht bloß durch seine Bibelübersetzung von höchster Bedeutung, indem die Muttersprache dadurch zur allgemeinen und wissenschaftlichen erhoben wurde und die heilige Schrift in Aller Hände kam, sowie auch weil er durch die Predigten der Sprache größeres Gewicht verlieh, die sprachlich und intellectuell das Volk belehrten, sondern er wurde auch unmittelbar auf die Verbesserung des Unterrichts durch mancherlei Mittel wirksam.

Gegen die mönchische Kinderzucht eifert er oft; so sagt er: „Vor dieser Zeit sind die Schulen rechte Kerker und Höllen gewesen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister. Die armen Kinder wurden ohne Maß und Aufhören gestäupt, lernten aber ohne Nutzen." Als den Erfolg davon bezeichnet er, (in der „Schrift an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, 1524"): „Zwanzig, vierzig Jahre hat Einer bisher gelernt, und hat doch weder Lateinisch noch Deutsch gewußt; jetzt kann man ein Kind in drei Jahren dahin bringen, daß es im 15. bis 18. Jahre mehr kann, als bisher auf allen hohen Schulen und in Klöstern." Er ist aber dabei sehr genügsam in seiner Erwartung für die Resultate der Bildung, indem er sagt: „Wenn auch nur der zehnte Schüler gedeiht, so ist das schon großer Gewinn." — Im Aerger über unbefriedigende Wirkungen edler Bemühungen, ruft er jedoch, in seiner oft überkräftigen Weise, aus: „Ich weiß leider wohl, daß wir Deutschen immer Bestien und wilde Thiere müssen bleiben und sein, wie uns die umliegenden Länder nennen und wir auch wohl verdienen." — Ueber die Heiligkeit der Erziehung redet er dagegen sehr würdig: „Laß es der höchsten Tugenden eine sein auf Erden: fremder Leute Kinder treulich zu erziehen, welches gar wenig und schier Niemand thut an seinen eigenen." Und dann: „Ich wollte, daß Keiner zu einem Prediger erwählt würde, er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewesen. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber, wenn Einer hat Schule gehalten, ungefähr zehn Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist zu groß, und man hält sie geringe. Es ist in einer Stadt so viel an einem Schulmeister gelegen, als am Pfarrherrn." — Seine Ansicht in Hinsicht des Schulunterrichts und Verständnisses des Inhaltes, bezeichnen die Worte: „Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik recht und wohl habe reden lernen? Ist es nicht wahr, daß auch die Sprachen, so die allergewissesten Regeln haben, als die lateinische und griechische Sprache, vielmehr aus Uebung und Gewohnheit, denn aus den Regeln gelernt werden? — Ist es denn nicht ein sehr ungeschickt Ding, daß man in der heiligen Sprache, darin von den theologischen und geistlichen Sachen gehandelt wird, den rechtschaffenen und eigentlichen Verstand der Händel (das

Verständniß des Inhaltes, der Gedanken) fahren läßt und denselben aus der Grammatik klauben will?"

Nächst Luther war es Melanchthon, der sich die größten Verdienste um den Unterricht erwarb. Er förderte ihn nicht bloß indirect durch Anregung, sondern übte ihn practisch und direct auf das gedeihlichste aus, sowie er auch Schriften für ihn verfaßte. Zwölf Jahre alt bezog er die Universität Heidelberg; lernte da nichts als eine geschwätzige Dialectik und ein wenig Physik; las aber für sich viel. Im 14. Jahre ward er Baccalaureus und unterrichtete schon selbst, machte den Entwurf zu einer griechischen Sprachlehre; in Tübingen wurde er 17 Jahre alt Magister. Er trieb alle Facultätsstudien, und in Wittenberg begann, seit 1518, seine große Wirksamkeit, nicht bloß an der Universität, sondern auch an einer Schulanstalt die er errichtete und in ihr lehrte. Bis 2000 Zuhörer (wohl zusammen Schüler und Studenten) soll er meist gehabt haben. Außer andern Lehrbüchern schrieb er auch eine lateinische Grammatik, welche der spätern „märkischen" zu Grunde gelegt wurde.

An diese Männer schlossen sich denn viele andere mit mannigfach gutem Willen, aber nicht mit allgemeinen, glänzenden Fortschritten an, und der Kreis der Unterrichtsgegenstände wurde von Einigen auch bedeutender erweitert, aber andere kehrten zu den engen Grenzen bloß lateinischer Schulen zurück. Wie sehr alles andere Wissen oft vernachlässigt worden, davon giebt eine Andeutung die Einladungsrede eines Docenten der Mathematik in Wittenberg, im Reformations-Zeitalter, in welcher nach einem Lobe der Arithmetik, die Studenten gebeten werden, sich nicht durch die Schwierigkeiten dieser Disciplin abschrecken zu lassen. „Die ersten Elemente seien leicht; die Lehre von der Multiplication und Division verlange etwas mehr Fleiß, doch könne sie von Aufmerksamen ohne Mühe begriffen werden. Freilich gebe es schwierigere Theile der Arithmetik, aber er beschränkt sich nur auf diese Anfänge, die den Studenten gelehrt werden sollen und ihnen nützlich sind*)."

Unter den berühmtesten Anstalten jener Zeit, werden besonders genannt, die von Trotzendorf (st. 1556) geleitete in Goldberg;

*) Vergl. K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik (1843 I. 319., auf welches Buch wir auch meist im Weitern, bei dem, was hier nur kurz berührt wird, verweisen.

die unter Neander (st. 1595) in Ilfeld; die in dem ganz verwilderten Straßburg, durch Sturm 1538 organisirte. Der Hauptzweck dieser Anstalten war: Lateinisch sprechen und schreiben zu lernen. Dies zu erwirken, wurde es den Schülern sogar als Schande angerechnet, ja selbst oft gestraft, wenn sie die Muttersprache redeten. Redensarten des Terenz und Cicero mußten dem Gedächtnisse eingeprägt werden. Der höhere Gehalt der Werke des Alterthums kam nur wenig noch in Betracht, nur die Sprache. Das Griechische und Hebräische schlossen sich dann noch an das Lateinische an, aber nur in sehr beschränktem Maße, so wie auch andre Lehrgegenstände, wenn auch dürftig genug, auf der Grundlage des alten Triviums und Quadriviums, sich hin und wieder geltend zu machen suchten. Die von Trozendorf zunächst, verfiel in die sonderbarsten Verkehrtheiten. Er nahm sich die römische Republik zum Vorbilde, richtet ihr ähnlich einen Schülersenat ein, gestattete eine Selbstverwaltung. Die Schüler nicht allein dürften nur lateinisch reden, – und eine gute Vertheidigungsrede befreite selbst von Strafen, – sondern auch die Diener der Anstalt sollten sich des Lateinischen bedienen. In untern Klassen lehrten die Schüler der höhern.

In den Gegenständen, wie in der Behandlung derselben, hatten die Jesuiten-Schulen mit der Sturmschen zunächst die größte Aehnlichkeit. Sie überboten bald die protestantischen Anstalten an Berühmtheit und zogen selbst Zöglinge der andern Confessionen an. Diese Erziehungsanstalten gehören zu den erfolgreichsten Mitteln für die Wirksamkeit des Ordens. Mit der ihm eigenthümlichen Kunst der Berechnung waren sie zugleich auf die Richtung und Erforderniſſe der Zeit und für die Zwecke des Ordens eingerichtet. Dieser besaß in seiner ganzen Organisation die wirksamsten Hilfsquellen für die Erreichung dieses Zweckes. Die fähigsten und geeignetsten Männer, aus so großer Zahl disponibler Kräfte, wurden zu Lehrern gewählt; das war vielleicht der wesentlichste Grund für den Ruhm der Anstalten, denn wenn irgend wo, so kommt bei dem Unterrichte das Allermeiste auf die Ausführung, und also auf die Tüchtigkeit der Lehrer an; ohne diese fruchten die besten Schulpläne und sonstigen Einrichtungen wenig oder nichts. Zum Zweiten war von eigenthümlicher Wirkung die strenge Unterordnung und der blinde Gehorsam der Ordensglieder. Mit einer Pünktlichkeit,

mit einer Einheit und im strengsten Zusammenwirken nach dem vorgeschriebenen Plane, und in dem einen, herrschenden Geiste, wie es nur hier möglich war, mußte das gesteckte Ziel sicher und glänzend erreicht werden. Wo die größere Freiheit und Geltung der Individualität der Lehrer herrscht, — ohne in anarchische Beliebigkeit sich aufzulösen, — da wird eine lebendigere, mannigfaltigere Geistesbildung erzielt werden; aber die Einheit und der äußere Schein glänzender Erfolge, nicht in dem Maße. Sorgfältige Uebung des Gedächtnisses; Uebung des Verstandes in der niedern abstracten Sphäre, Gewandtheit des Geistes für Erreichung der jedesmaligen Zwecke — Weltklugheit und Geschick für das Handeln; was gelernt wurde, tüchtig, fest sich einzuprägen, sich sorgfältig einzuüben; Maß und Klarheit zu erhalten: das wurde alles erreicht. Aber streng wurde das Gebiet des freien Gedankens, der höhere Schwung der Vernunft und Phantasie vermieden, verpönt und die Autorität, der blinde Glaube, bewachte nicht nur den Eingang dahin in der Religion, sondern auch in den Wissenschaften. Während bei den andern Schulen der Antrieb zum Fleiß und zu Fortschritten vorzugsweise im Zwange und in harten, schmerzhaften oder entehrenden Strafen gesucht wurde, war es hier der Ehrgeiz, die Nacheiferung, durch Eitelkeit und äußere Anreize aller Art genährt. Schauspiele, und anderes Schaugepränge, waren ein wichtiger Hebel. Das Gift, das den Orden verderbte: die Unwahrheit, und durch jedes Mittel seinen Zweck zu erreichen; die Spionirerei und die Angeberei, drang natürlich auch in die Jugend. Vielfach charakteristisch ist z. B. die Bestimmung, um das Sprechen des Lateinischen zu fördern: „Es sollen diejenigen, welche etwas in der Muttersprache geredet haben, genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen und überdies eine geringere Strafe, welche mit dem Zeichen verbunden ist, zu leiden, wenn sie nicht diese zwiefache Last an dem nämlichen Tage, auf irgend einen andern der Condiscipeln schieben, den sie entweder in der Schule, oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache haben reden gehört, und den sie wenigstens durch einen tauglichen Zeugen überführen." — Ex ungue leonem! — Merkwürdig ist die schlaue Einrichtung bei den Strafen. „Körperliche Strafen sollen möglichst wenig angewandt werden. Der Magister schlage nur in beschränkten Fällen mit seinen eignen Händen; wenn das Extreme,

mit der Ruthe zu züchtigen, nöthig wird, so vollziehe das der Corrector, welcher nicht von der Societät ist." Es wird dabei nämlich zu bedenken gegeben: „daß diese schwachen Kinder vielleicht einmal zu hohen Ehren und Würden aufsteigen könnten und deren Unwille über solche Behandlung der Societät leicht Schaden bringen dürfte; dieser werde aber so auf den ihr fremden Corrector abgeleitet."

§. 18. Mit dem Uebergange in das siebzehnte Jahrhundert, erhob sich in diesem, gegen die Einseitigkeiten und die Verkehrtheiten der Schulbildung, dann eine lebhafte Bewegung, die nicht verfehlen konnte häufig in das andere Extrem umzuschlagen. Die zwei Punkte waren: 1) Lehrzweck, Unterrichtsgegenstände und Methode, so wie 2) die Erziehung und Zucht.

Der bisherige höhere Schulunterricht erstrebte, wie erwähnt, in der Hauptsache nur das Erlernen der alten Sprachen, zunächst des Lateinischen, als Vorbereitungen für die Universitäten und die Facultätsstudien. Da das Latein die Sprache der Wissenschaften war und diese nur in jener Sprache gelehrt wurden, so folgte natürlich daraus, daß Latein, als das Mittel für alle wissenschaftliche, höhere Bildung auch den Schulen zunächst zugewiesen werden mußte, wo dann alles eigentliche Wissen den Universitäten überlassen blieb. Eine Vorbereitung auf dieses erschien für Schulen weniger nöthig, und wurde höchstens in den aller ersten Elementen versucht. Dem trat aber auch schon früh, bei Einzelnen, der Gedanke entgegen, daß mancherlei Bedürfnisse des Lebens schon auf Schulen eine sorgfältigere Einführung in die realen Kenntnisse für die Ungelehrten forderten; daß eine weitere Verbreitung des Wissens dem ganzen Volke zu Gute kommen müsse und das Mittel dazu besonders die Muttersprache sei, in welcher dieses mündlich und schriftlich mitgetheilt werde, außer der großen Bedeutung, welche die Allgemeinheit und allseitige Entwickelung der Volkssprache schon sonst in sich trage. Lange aber wurden diese Wohlthaten von der Engherzigkeit und dem dünkelhaften Kastengeiste der Gelehrten zurückgedrängt. Diese sagten: „Wenn man die Künste (d. i. die Wissenschaften) in deutscher Sprache lehrte, so würden sie gar zu gemein werden, ja es würde Jedermann ohne Unterschied gelehrt und also der rechte Gelehrte verachtet werden."

Als diese neue Bewegung aber sich nach und nach festen Boden errang, so war sie zunächst gerichtet: gegen den eitlen, todten „Gedächtnißkram," gegen das mechanische Auswendiglernen dessen, was die Kinder noch gar nicht verstanden. Der Verstand sollte überdies mehr in Anspruch genommen werden und von der Anschauung auszugehn sein, was die Bilderbücher hervorrief. Naturgemäß, von den einfachsten Elementen, vom Leichten beginnend, müsse zu dem Zusammengesetzten, Schweren fortgeschritten werden; so werde freiwillig und mit Lust gelernt; aller Zwang müsse wegfallen. Auch aus der Zucht sei alle Strenge zu verbannen, schon in der häuslichen Erziehung, wo sich das Kind frei und natürlich entwickele, liege die Grundlage für den Unterricht. Die Realien müssen in größerer Ausdehnung mit dem Sprachstudium verbunden werden. — Bei dem Auslaufen in das Extrem wurde aber die unmittelbare Uebung des Gedächtnisses ganz unterlassen; die Phantasie und das Gemüth dem einseitig und zu früh in Anspruch genommenen Verstande geopfert. Das erleichterte Lernen lief in Spielereien aus; das Natürliche in der Erziehung ging in ein Verwildern, die Milde in Zuchtlosigkeit über; die Realien verdrängten die Sprachen aus ihrem Rechte und erhielten bloß die Richtung auf das materielle, äußere Bedürfniß. Von der Methode erwartete man Wunder und hielt sie für einen Leisten, über welchem auch die ungeschickten Hände die gewünschte Form erzeugen müßten. Diesen Verlauf werden wir näher betrachten. Die Verirrungen haben der guten Sache Schaden gebracht, was aber der natürliche Gang aller Dinge ist.

Wenn nun auch Viele das Bedürfniß lebhaft fühlten, daß der Unterricht verbessert und weiter entwickelt werden müsse, so gelangten aber die Meisten über die Mittel und die Weise, wie das zu bewirken, zu keinem klaren Bewußtsein. Sagte doch selbst der große schwedische Kanzler Oxenstierna: „schon in meiner Jugend bemerkte ich, daß die gewöhnliche Lehrweise etwas Gewaltsames sei, konnte aber nicht entdecken, worin der Fehler liege." Als er in Deutschland dann mit der neuen Methode des Ratich bekannt wurde, so erklärte er sich darüber gegen Comenius dahin: „daß er wohl ersehe, daß jener die Gebrechen der Schule nicht übel aufgedeckt habe, aber daß ihm die Hülfsmittel, welche dort dagegen vorgeschlagen worden, nicht hinreichend erschienen.

Von der Methode des Comenius erwarte er Besseres," was jedoch nicht sofort in Erfüllung ging.

Ratich (st. 1635) nämlich trat mit übertriebenen Verheißungen auf, die er nicht erfüllen konnte, und so fand auch das Wahre seines Plans wenig Berücksichtigung, zudem die bisherige Weise sich ihm mit aller Kraft errungener Herrschaft entgegenstellte. Die wichtigsten ihn leitenden Grundsätze waren: „Alles müsse nach der Ordnung, oder dem Laufe der Natur, geschehen." „Nicht mehr als ein Gegenstand werde auf einmal gelehrt;" was er aus Furcht vor dem verwirrenden Vielerlei zu beengt nahm. Das Wahrste bei ihm ist dann die Forderung: „Alles zuerst in der Muttersprache." Den Vortheil hebt er hier hervor, daß die Sprache dem Kinde bekannt, es nicht an dem Auffassen des Inhalts — der Sachen — gehindert werde, wie auch, daß dann die im Leben nöthigen Wissenschaften an Jeden „weß Standes er auch ist," zu bringen sein. Wie großer Vortheil aus dieser allgemeinen Bildung für Kirche und Staat erwachsen müsse, „wird man leicht ermessen, wenn man bedenkt, wie ein verderblicher Zustand der Unwissenheit und Unerfahrung jetzund im Schwang gehet." — Ferner soll Alles ohne Zwang gelernt werden. Zwang und Schläge verleiden der Jugend das Lernen; mit Lust und Liebe muß sie es thun, wenn Erfolg zu erwarten ist. Er berührt sich hier mit den Jesuiten in der Forderung, daß der Lehrmeister nichts thun soll als lehren. Zucht halten kommt dem Scholarchen zu. Der Lehrer würde durch Strafen die Liebe der Schüler verlieren, was dem Erfolge hinderlich. — „Es soll nichts auswendig gelernt, nur durch öftere Wiederholung soll alles dem Verstande recht eingebildet werden." Durch Induction „stückliche Untersuchung" und Erfahrung ist alles zu lernen. Erst muß man die Materien, Stoffe — das Concrete — geben, und dann darin die Regeln, Gesetze, Begriffe aufweisen. Auch die Analogie, oder Verwandtschaft der Gegenstände, empfiehlt er zu benutzen, um sie zu vergleichen; die Grammatik z. B. des Deutschen muß, soviel die Eigenthümlichkeit der Sprache zuläßt, mit der lateinischen, griechischen, hebräischen übereinstimmen.

Comenius (st. 1671) traf in Vielem mit Ratich zusammen; sonst war auf ihn von besonderem Einfluß, außer Andern, auch Baco. Er bezeichnet einen weitern Fortschritt in der neuen

Richtung und ist wiederum von mächtigem Einfluß auf die späteren Entwickelungsformen gewesen, daher einige der wichtigsten Sätze seines Systems zu erwähnen sind.

„Alle müssen Alles lernen, jeder Mensch ist ein Microcosmus. Nicht daß Jeder jede Wissenschaft ergründen könnte, aber Alle sollen so unterrichtet werden, daß sie auf die Gründe, Verhältnisse und Zwecke der wichtigsten Dinge, die da sind und werden, aufmerken lernen, alle, deren Bestimmung es ist, in dieser Welt nicht bloß Zuschauer, sondern auch Handelnde zu sein."

„Wir haben keine Schulen, welche ihrer Bestimmung entsprechen. An vielen Orten fehlen sie ganz, an andern ist nur für die Kinder der Wohlhabenden gesorgt; die Unterrichtsweise ist abschreckend, langweilig, dunkel; das Sittliche wird vernachlässigt. Realien lernt man nicht, auf Latein verwendet man 15—20 Jahre und bringt es doch zu nichts. — Die Schulen lehren irrig zuerst die Sprache und gehen dann zu den Dingen über — und doch ist die Sache Substanz, das Wort Accidenz, die Sache der Leib, das Wort das Kleid. Sache und Wort sind daher zugleich beizubringen, vornehmlich aber die Sache als Object des Verstandes und der Rede. Zudem haftet das sinnlich Aufgefaßte am festesten im Gedächtniß." (Dazu sollte der von ihm 1657 herausgegebene orbis pictus dienen, wo das Bild — die sinnliche Anschauung — und der Name der Sache zugleich gegeben ist.)

„Unrichtig macht man beim Sprachunterricht mit der Grammatik den Anfang, statt mit einem Autor oder gehörig eingerichtetem Wörterbuch, da doch Autoren und Wörterbücher die Materie der Sprache darbieten, die Form erst von der Grammatik hinzugefügt wird. Beispiele müssen auch den abstracten Regeln, kurz, überall muß die Materie der Form vorangehen *). — Man treibe

*) Ueber die Frage: Ob eine fremde Sprache Anfangs bloß durch praktische Uebungen, zunächst durch Lesen, oder durch Regeln zu erlernen sei? finden wir bei Leibnitz op. V. 368: De grammaticis sic sentio: pleraque usu discenda, regulae deinde addendae ad perfectionem. — Est et aliud quiddam (setzt J. M. Geßner, der große Philologe, der den Thesaurus ling. lat. schrieb, hinzu): cujus nomine stultitiae palma recentioribus debetur, quod pueros grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi

nicht vielerlei zu gleicher Zeit, sondern eines nach dem andern. Man gebe den Schülern von vorn herein eine Art von Encyclopädie des zu Lernenden, welche im Verfolg weiter und weiter ausgebildet wird. Jede Sprache, Wissenschaft, Kunst werde erst nach ihren einfachsten Rudimenten gelehrt, dann vollständiger, nach Regeln und Beispielen, hierauf systematisch mit Zuziehung der Anomalien. — Zuerst ist ein Gegenstand in seiner Totalität ins Auge zu fassen, dann erst seine Theile; diese sind alle, ohne Ausnahme zu betrachten und ihr gegenseitiges Verhältniß. Dabei ist der Unterschied der Dinge gehörig beizubringen."

„Zuerst lerne man das zunächst Liegende kennen, später das weiter und immer weiter Entfernte. — Anfangs übe man die Sinne, dann das Gedächtniß, hierauf den Verstand, zuletzt das Urtheil (Er vergißt hier: „Gemüth und Phantasie" und trennt das Urtheil unrichtig vom Verstande, s. §. 8 flg.) Denn die Wissenschaft beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung, welche durch die Einbildungskraft (in aristotelischem, beschränktem Sinne: „als bloße Vorstellung und Wiederholung derselben,") dem Gedächtniß zugeführt wird. Durch die Induction (Abstraction) einzelner Wahrnehmungen bildet dann der Verstand allgemeine Wahrheiten (Begriffe); endlich entspringt die gewisse Erkenntniß aus dem Urtheil über hinlänglich Verstandenes (Kritik, Dialektik). — Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat. —

---

linguam latinam intelligant, quo quidem haut scio, quid magis absurdum et abhorrens cogitari possit." Derselbe Geßner urtheilt noch ferner: „Ein Knabe, der durch solche Uebungen (im Lesen) einen guten Theil der fremden Sprachen gelernt hat, wird hernach leichter, unter einer guten Anführung, die sonst so bittere Grammatik, ohne Auswendiglernen, viel fester und richtiger fassen, als wenn er gleich bei dem Anfang der Unterweisung damit gemartert und, wie leider! sorgfältig geschieht, dadurch um einen guten Theil der Vernunft und oft um alle Lust zum Studiren gebracht worden wäre. Er wird die Worte der Sprache besser verstehn und gebrauchen, als wenn er dieselben einzeln und außer Zusammenhang noch so ängstlich und unter tausend Schlägen auswendig hatte erlernen müssen." — Niemeyer sagt: „Die Frage, ob man die fremden Sprachen gleich Anfangs schulgerecht, oder zuerst durch den Gebrauch, ex usu, erlernen soll, ist schon bei älteren Philologen und Pädagogen zur Sprache gekommen, ist aber von den neuern die Rede, so kann darüber kaum ein Streit sein (?)."

„In Hinsicht der Sprachen, so lerne man zuerst die Muttersprache, sodann die eines benachbarten Volkes, dann erst latein, griechisch, hebräisch: immer eine Sprache nach der andern. Man fange ja nicht mehre zugleich an, das verwirrt. Ist Einer in mehren Sprachen fest, dann erst mag er sie lexikalisch und grammatisch vergleichen. — Jede Sprache wird besser durch den Gebrauch, durch Hören, wiederholtes Lesen, Abschreiben u. s. w., als durch Regeln gelernt. Diese aber kommen dem Gebrauche zu Hilfe und geben ihm Sicherheit. Die Sprachregeln müssen schlicht grammatisch, nicht subtil philosophisch sein (d. h. nicht, wie noch heute oft, nach Formeln, Schematismus und eigenthümlicher Ausdrucksweise besonderer Schulen). — Nur die Muttersprache und das Latein sind bis zur möglichsten Vollkommenheit zu erlernen." — Die Vollkommenheit des Lateinischen forderte er nicht bloß, weil es damals, als das einzige Mittel des Erlernens der Wissenschaften und des Verkehrs der Gelehrten, darauf Anspruch hatte, sondern er wünschte auch, daß Latein auf der ganzen Erde als Universalsprache herrschen möge, als ein Gegengift der babylonischen Sprachverwirrung. Dieses ist einseitig, der falsche Begriff der Einheit. Es wäre für den äußeren Verkehr allerdings sehr bequem, aber für andere wichtigere Forderungen nachtheilig; daher auch die Vielheit der Sprachen in der Weltordnung gesetzt ist. Die Eigenthümlichkeit, die nationale Einheit der Glieder, ist das Wichtigste, woran sich noch viele andere Beziehungen anschließen.

Eine der wichtigsten Epochen in der Entwickelungsgeschichte deutscher Schulen mit tiefeingreifender Einwirkung nach allen anderen Seiten hin, macht Thomasius, indem er 1687 zuerst ein deutsches Programm schrieb und dann in der Muttersprache seine Vorlesungen hielt. Ihm folgten darin Andere, besonders der Philosoph Wolf, und mit dem allmählichen, allgemeinen Verschwinden des Lateinischen vom Lehrstuhle der Universität, wich es dem Deutschen auch in den Büchern. Der Einfluß auf die Schulen war natürlich der, daß ihnen nun nicht mehr die nächste Aufgabe sein konnte, für den schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Lateinischen Sprache einzig Sorge zu tragen, da die Universität dessen nicht mehr so bedurfte und noch weniger das Staats- und Geschäftsleben. Die alte Gewohnheit und andere Veranlassungen be-

wirkten aber, daß jene alte Forderung noch lange in den Schulen festgehalten wurde und noch sich behauptet, wenn gleich ihr Resultat nicht mehr dasselbe sein kann. Seit länger als einem Jahrhunderte ist auch über das vergebliche Bemühen darum geklagt worden, das hat aber doch nicht vermocht, durch die Erfahrung, wie durch die rationelle Einsicht in die Sache selbst, solche Forderungen aufzugeben. Hecker sagt in seinen „Wohlgemeinten Vorschlägen, wie die Lateinische Sprache bei Würden und Ehren zu erhalten," im Jahre 1749: „Man strebt vergebens, das Lateinische auf seinen vorigen Thron zu setzen; schnitzerische, juristische und medizinische Dissertationen und Candidaten-Examina beweisen, wie sehr es in Verfall gekommen." Er räth dann: bis in das 11. und 12. Jahr Realien zu treiben und dann erst Latein anzufangen. Und der große Philologe Wolf sagt bei Veranlassung des Abiturienten-Edicts von 1811: „Lateinischreden auch? das können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte; oft nicht der Professor Eloquentiae; von Lehrern auf Schulen kaum sechs von hunderten." — Und wie steht es jetzt? Man treibt den Wasserstrom eben so wenig den Berg wieder hinauf und zurück, als man den Strom der Zeit zu diesem Wunder zwingt! —

Nicht unmittelbar in die Anordnung des Schulunterrichts eingreifend, aber als Repräsentant einer besondern Richtung der Zeit in Hinsicht auf die Erziehung und die allgemeinen Prinzipien des Unterrichts, ist zunächst zu nennen Franz Baco (st. 1626). Er wandte mit großer Kraft und glücklichem Erfolge den Blick auf die Natur und die Gegenwart hin. Gegen die Traditionen des Alterthums, die unmündige Hingebung an die Griechen und Römer, und das Nachtreten derselben, erhob er sich. Mit offenem, freiem Blick solle man sich der Natur zuwenden, durch Beobachtung, Induction, sie näher kennen lernen, in ihre Tiefen, dem Quell der reichsten und heilsamsten Wahrheiten, eindringen. Er sprach die Bestrebungen der Zeit nur mit Klarheit und Bestimmtheit aus und bald erhoben sich auch die Naturwissenschaften zu der bewunderten Höhe, wurden im Vergleiche zum Alterthume ganz neue Disciplinen. Daß er mit Anlaß gegeben hat nach dieser Seite hin die späteren Bestrebungen ins Einseitige, zu Uebertreibungen in diesem Lehrobjecte, zu verleiten, den materiellen, nur auf das Aeußere gehenden Realismus zu fördern und die andern Seiten,

zunächst die Sprachen und den ewig frischen Inhalt der Ueberlieferungen des Alterthums zu vernachlässigen, oder gar zu verwerfen: das thut seiner Bedeutsamkeit keinen Eintrag.

An Montaigne (st. 1592) mit seinen Gedanken über Kinderzucht und den Angriffen auf den Pedantismus und die Verirrungen der Gelehrsamkeit, reihen sich Locke (st. 1704) und Rousseau (st. 1778). Jener hatte den Privatunterricht zunächst im Auge und die Erziehung Vornehmer zu feinen, klugen Männern. Die Individualität sollte vorzüglich beachtet und ohne Strenge, durch geschickte Leitung das Kind naturgemäß aus sich herausgebildet werden.

§. 19. Mit Rousseau aber, der dem 18. Jahrhundert angehört, werden wir zu diesem hinübergeführt. Das achtzehnte Jahrhundert war das der Aufklärung, die, richtig gefaßt, ein Wahres ist, alles Dunkel nebelnder Gefühle, Mysticismus, Aberglauben, alte Vorurtheile und naturwidrige, verkünstelte Einrichtungen und Gebräuche bekämpft. Sie wirkt darin negativ, aber muß dann auch etwas Positives an der Stelle des Verneinten schaffen. In Beiden gerieth sie jedoch meist in falsche und extreme Wege, indem sie nur den, auf das Sinnliche gerichteten Verstand, anerkannte; nur den äußern Vortheil, das Practische, erstrebte; dem Gemüth und der Einbildungskraft nicht hinlänglich Rechnung trug; das Historische verkannte und das Speculative floh. Die Aufklärung sollte Jeden, auch mit dem beschränktesten Wissen, erfähigen über alles zu urtheilen und alles zu bewirken. So gelangte sie zum absoluten Negiren, verwarf alles Alte, weil es sich in Vielem, im Staate, in der Kirche, im geselligen Verkehre, als verderbt, abgestorben und schädlich zeigte. Die Revolution war der Ausgang des Kampfes mit dem Bestehenden, und das Resultat die allgemeine, unbedingte Freiheit und Gleichheit mit der Volkssouverainetät, oder die Anarchie und Gewalt der rohen, unwissenden Massen und wilden Parteien.

Bei diesem Verlaufe nimmt Rousseau eine vorragende Stellung ein. Die Sittenverderbniß seiner Zeit verleitete ihn, der Civilisation überhaupt alle Schuld daran beizumessen, diese dann an sich für verderblich zu erklären und ihr die Natur, d. h. den rohen, den Urzustand der Menschen, entgegenzustellen. In den Wäldern sollte die Unschuld, Tugend, das Glück wiedergefunden

werden. Die Kirche und die Staatsverhältnisse seiner Zeit boten ihm ebenfalls viel Anlaß zum Tadel. Je civilisirter, um so schlechter und unglücklicher würden die Menschen. — Er hatte mehr Gefühl und Einbildungskraft, als besonnenen, eindringenden Verstand. So erblickte er die verkehrten Zustände seiner civilisirten Zeit nur in ihrer falschen Erscheinung, ohne den Grund davon zu erforschen, der als ein wahrer und guter an sich, dort nur durch ungünstige Verhältnisse sich so entwickelt hatte; wie denn alles Wahre nur, nach vielen Irr- und Abwegen, erst zu seinem Ziele gelangt. Er hielt die Natur und die Kunst für feindliche Gegensätze, während doch die wahre Kunst nichts Anderes ist, als die Entwickelung der Natur, oder der menschlichen Anlagen und Zwecke, durch Erfahrung und Uebung, durch Denken und Erfinden in wechselseitiger Unterstützung Vieler. Die Natur ist die verborgene Wurzel, die, dem Vermögen nach, (potentia) alles ursprünglich in sich hat und die Kunst ist die Pflanze, mit der Frucht, Vollendung, (entelechia), welche aus ihr hervorwächst.

Die Rückkehr zum Naturzustande war eine Auflösung des Staates in die Individuen und Familien und eine Aufhebung alles Eigenthums und der Ungleichheit in Ständen und Rechten. Das Recht sollte in dem unbeschränkten Willen jedes Einzelnen bestehn. Daß dadurch der Krieg aller gegen Alle entstehe, fiel ihm nicht ein. Er träumt von dem „goldenen Zeitalter." Es fehlen dann auch nicht Widersprüche. Sein contrat social holt wieder die Menschen aus den Wäldern und von den Weiden herbei und es entsteht eine Civilisation der Einfachheit und Entsagung, worin er sich mit den Cynikern mehr, als mit den Stoikern berührt. In Hinsicht der Erziehung sagt er: „Alles ist gut aus den Händen des Schöpfers hervorgegangen, alles entartet unter den Händen der Menschen." Das Herz der Kinder sei gut; es lasse sich nachweisen wie es zu Leidenschaften gelangt; die einzig natürliche ist die Selbstliebe, die aber auch an sich gut ist. Man wehre daher nur alle schlechte Einflüsse vom Kinde ab und lasse es sich selbst, ganz nach seinem freien Willen, entwickeln. — Wodurch wurden aber nun die ersten Menschen verderbt, da doch noch Niemand auf sie einwirken konnte? Und wenn keine Civilisation sein soll, wodurch und wozu sollen sie sich entwickeln? Als Negation ist Rousseau in Einigem nützlich geworden, aber alles Positive, was er setzt, ist

falsch oder doch übertrieben, wie die körperliche Abhärtung, barfuß gehen, athletische Kraftentwickelung. Ist er nun auch auf seine Zeit, und auf die spätere, von großem Einfluß gewesen, so ist ihm einerseits doch zu viel im Guten, wie andererseits im Bösen zugetheilt worden. Es waren, wie immer, die herrschenden Ideen, die eben nothwendige Entwickelungsphase des Geistes der Zeit, die ihn, wie viele Andere, ergriff. An seinen Namen wird nur vorzüglich angeknüpft; seine geistreiche, alles fesselnde Darstellungsweise, der glänzende Schimmer, von dem seine Gedanken umgeben sind, haben ihn nur vor Vielen in den Vordergrund geschoben und den Wahn erzeugt, daß er es vorzüglich gewesen, der die Revolution erzeugt und Thron und Altar gestürzt habe.

Wenn Rousseau's neue, phantastische Gedanken auch ein Ferment der beginnenden Gährung waren, so bewirkten diese jedoch anderweitig viele andere Dinge, Verhältnisse und Meinungen. Die Bekämpfung und Verwerfung alles Bestehenden, in seiner Unnatürlichkeit und Abgestorbenheit, waren der allgemeine Antrieb. „Die Rückkehr zur Natur,“ war das große Wort, wenn auch meist in anderem Sinne, als bei Rousseau, so doch oft genug unrichtig verstanden. Die Ideen der Aufklärung, der Freiheit, die Richtung auf das Practische, die Allgemeinheit der Bildung für alle Volksklassen, wurden die bewegenden Kräfte, theils richtig, theils aber auch nur zu einseitig und maßlos zur Anwendung gebracht. Worauf das vorige Jahrhundert sich schon hingerichtet hatte: „Lehrzweck, Unterrichtsgegenstände und Methode, so wie Erziehung und Zucht,“ (§. 18.) erfuhren jetzt erweiterte Verhandlungen. Die Kirche wurde mehr zurückgewiesen, und der Staat erhielt größere Berücksichtigung. Dieser nahm auch selbst unmittelbar größern Antheil an den Schulen. Wenn er dabei auch zunächst an das materielle Wohl dachte und den Unterricht zur Förderung dieses unterstützte, so führte das schon, bei dem innern Zusammenhang des Geistigen und Sinnlichen, zu dem Weiteren hinüber; aber er bedurfte für die Staatsgeschäfte auch Männer, die eine höhere wissenschaftliche und Verstandesbildung besaßen, und so mußte er seiner eignen Zwecke wegen auch für diese Sorge tragen. Daß Geist, Gesinnung, Wissen und Können an sich die wahre Kraft sei und dem Staate diese verleihe, ist zu offenbar, um verkannt zu werden. Nur galt dies im mechanischen Staate — der Staat als Maschine gedacht und bezeichnet, —

als das Zweite für ihn; im organischen Staate wird es das Erste. Wie die Bildung also durch den Staat gefördert wurde, so erwiederte sie diese Wohlthat dadurch, daß sie es war, die den Staat auch zu einer weiteren Entwickelung von allen Seiten her forttrieb.

Basedow wurde der Begründer einer neuen Lehr- und Erziehungsweise, Philanthropie genannt. Er stimmte in Einigem mit Rousseau überein, aber er wich in noch Mehrem von ihm nicht nur ab, sondern gerieth auch in das andere Extrem. In der Wichtigkeit der körperlichen Ausbildung war er mit jenem einig, betrieb sie jedoch maßvoller und zweckdienlicher. Bei der Geistesbildung gingen Beide von der Bekämpfung der Humanisten aus, die freilich das Wahre, was das Wort bezeichnet: „die allgemein menschliche Bildung," nur auf das klassische Alterthum, und speciell auf dessen Sprachen beschränkten. Wenn Rousseau nun aber allen intellectuellen Unterricht geringschätzte, so gab ihm Basedow die weiteste Ausdehnung; glaubte jedoch mit jenem, daß die Kenntniß der Sachen allein wahren Nutzen bringe. Basedow zog sodann ziemlich alles menschliche Wissen encyclopädisch schon in den Elementarunterricht hinein. Wenn Rousseaus Emil im 12. Jahre noch nicht wissen soll, was ein Buch ist, und im 15. erst etwas zu lernen anfängt, so soll, nach Basedow, das Kind schon im 4. Jahre die Fehler im Französisch- und Deutschsprechen bemerken und im 6. Jahre lateinisch reden. Da man naturgemäß mit dem Sprechen beginnt, so soll man auch bei den fremden Sprachen damit anfangen und das Lesen und die Grammatik folgen lassen. — Er kommt ferner mit Rousseau darin überein, daß der Zwang und die Tyrannei beim Unterricht zu vermeiden und den Kindern Alles leicht und angenehm zu machen sei, was ihn jedoch zu den lächerlichsten Spielereien und Anschauungsmitteln verleidet. „Dreimal so leicht und dreimal so angenehm alles zu machen, als es gewöhnlich geschehe," war sein Grundsatz, gegen den nichts einzuwenden wäre, wenn er ihn auch so ausgeführt hätte, daß die Jugend allmählich zum gründlichen und zusammenhängenden Wissen gelangt wäre und nicht bloß Oberflächliches, vereinzelte, abgerissene Stücke aus dem Gesammtgebiete der Kenntnisse, dargeboten erhalten hätte. Das reichte freilich für ihn aus, bei den Prüfungen die Zuhörer in Staunen über die große Gelehrsamkeit der Kinder zu setzen und seiner Anstalt großen Zudrang zu verschaffen.

Salzmann in Schnepfenthal, dessen Institut, wenngleich mit zeitgemäßen Veränderungen, bis jetzt besteht, folgte basedowschen Grundsätzen, aber mit vielen Modificationen zum Bessern bei der Anwendung. Er brachte die Körperübungen zur größeren Geltung und bereitete das jetzige Turnen vor. Er gab auch dem Unterrichte eine angemessenere, wissenschaftliche Gestaltung, aber immer in überwiegend practischer und realistischer Weise.

Die eigentlichen Realschulen treten jetzt auch bestimmter und erfolgreicher den Gymnasien, oder Gelehrtenschulen, gegenüber, und so wurde der Unterricht in zwei Hauptstämme getrennt, wo jedoch beide, in ihrer Rivalität, oft dazu getrieben wurden, von einander mehr oder weniger aufzunehmen und endlich ohne wesentliche Unterschiede, dasselbe zu fordern.

Die Realschulen verfielen aber bald auch anderweitig in Ueberschreitung ihres Gebietes, dadurch, daß sie sich bemühten neben der allgemeinen Bildung der Jugend, auch zugleich die besondern Gewerbszweige zu berücksichtigen und das in jene mit aufzunehmen, was den Specialschulen angehört und auf die allgemein menschliche Bildung erst folgen muß. Die erste namhafte Realschule organisirte Hecker 1747 in Berlin. Er verlangte besondere Schulen für die Vorbereitung zu den Facultätsstudien, besondere für den Bürger-, Künstler-, Militair-, Landwirth-Stand, und andere für den Bauer und Tagelöhner. Dieses ergab die deutsche, die Real- und die lateinische Schule. In der Realschule kamen Manufactur-, Architectur-, ökonomische, Buchhalter-, Bergwerks-Klassen nebst andern speciellen Anweisungen für Gewerbbetriebe vor, Dinge die in eine Fach- oder polytechnische Schule gehören. Es kamen hier und an andern Orten dann noch mancherlei Modificationen hinzu, und artete oft in die auffallendsten Uebertreibungen und Einseitigkeiten aus. Dies auf das Wahre zurückzuführen blieb der Zukunft überlassen. Auch fand die ganze Richtung, sofern sie auch das Rechte verfolgte, nicht sehr allgemeinen Anklang. Vieles trat ihr entgegen. Wie alles Neue wurde es ihr schwer, sich erst einen festen Boden zu gewinnen und das Alte aus seinen eroberten Rechten zu verdrängen. Man mußte geduldig die Zukunft erwarten. So entwarf der Rector Schöttgen, in Dresden, 1742 einen Plan für den Unterricht für Kinder, welche „unlateinisch bleiben wollten.“ Er fügte dann hinzu: „Mein Vorschlag ist schon verworfen, ehe

ich ihn an das Tageslicht gebracht; aber was liegt daran, ist er jetzund noch nicht reif, so wollen wir warten bis seine Zeit kommt;" — und sie verfehlte nicht zu kommen!

Andere erkannten aber auch schon damals, daß diese Sonderungen in verschiedene Arten von Schulen und das Hineinziehn von Lehrstoffen, die jenseits derselben liegen, abzuweisen und in organischer Einheit Anstalten zu begründen seien, wo für Alle die gemeinsame humanistische d. i. rein menschliche Bildung erzielt werde, und daneben auch für die späteren Hauptrichtungen des Lebens und der Berufssphären heilsam allgemeine Vorbereitungen in einzelnen Abzweigungen damit verbunden werden können. So schrieb der oben genannte, berühmte Philologe, der Verfasser des lateinischen Thesaurus, Geßner, um das Jahr 1753: „Es ist ein gemeiner Fehler der meisten Schulen, daß man in denselben nur auf diejenigen siehet, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden wollen und in dieser Absicht von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordert. — Hingegen wird meistentheils dasjenige versäumt, was im gemeinen bürgerlichen Leben, bei Künsten und Wissenschaften, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist. Ein wohl angelegtes Gymnasium hingegen muß diese Eigenschaft und Einrichtung haben, daß die Jugend von allerlei Extraction, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung dabei finden und zum gemeinen Nutzen in demselben bereitet werden könne." — Er theilt demnach die Jugend, die hier unterrichtet werden soll, in drei Klassen ein: „1) die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden, 2) die ihr Glück im Krieg und bei Hofe machen und 3) die beim Studiren bleiben und auf Universitäten gehen sollen.

Der Elementar- oder der Volksunterricht hatte sich schon im Mittelalter in den Städten als dringendes Bedürfniß gezeigt; aber nur Dürftiges wurde erzielt. Jetzt dehnte er sich auch mehr und mehr auf das Land aus und die Staatsmacht wirkte für ihn mittelbar und zum Theil auch unmittelbar durch Anordnungen und Unterstützungen. Wenn dies auch weniger aus dem höhern Grunde geschah, Jedem, je nach seinen Verhältnissen, die möglichste Entwickelung des Geistes zu gewähren, — was dem Menschen und dem Leben seine wahre Bedeutung erst giebt, — als dadurch

das Volk zu erfähigen, seinen Wohlstand mehr zu befördern und so dem Staate Vortheil zu bringen: so waren die Erfolge doch immer heilsame und führten auch zu einem Ziele, welches man eben nicht dabei im Auge hatte. Es fehlte jedoch damals, wie jetzt, auch nicht an der Besorgniß, daß, wie man es nannte „der gemeine Mann zu klug werde," wozu die falschen Richtungen in der Aufklärung einen nicht unbegründeten Anlaß gaben. Aber diese Hemmungen wurden doch meist von dem richtigen Streben überwogen und erkannt, daß Mißbrauch und Abwege überall unvermeidlich, und die gute Sache nicht aufzugeben, sondern nur das Falsche zu entfernen sei. Auch viele Privatmänner machten sich um den Volkunterricht verdient, wie z. B. v. Rochow. Die stärkste Bewegung hat hier aber Pestalozzi veranlaßt.

Pestalozzi war eine kräftige, empfängliche und anregende Natur, aber so in das Dunkel des Fühlens versunken, so allem klaren und abstracten Denken fremd, wie nicht leicht Einer, der durch seine Ideen die Welt bewegt hat. Das Elend des verkommenen Volkes betrübte ihn und er wollte es retten, indem er es seine natürlichen Kräfte entfalten und sich selbst zu helfen lehrte. Träumerisch darüber, in sich versunken, brütete er lange, ehe er an die Ausführung seines Planes ging. Seit 30 Jahren hatte er kein Buch gelesen, besaß selbst nur unvollkommene elementarische Kenntnisse, wußte nichts von Erziehungsmethoden, nur das Leben hatte ihn belehrt und sein einsames langes Nachsinnen. Bei dem Beginne der Ausführung tappte er blind umher und später gab sein Gehilfe Niederer, nebst Andern, seinen Gedanken eine bestimmte Form und der Sache Klarheit, Sicherheit und weitere Ausbildung. Als er seine ländliche Erziehungsanstalt für arme Kinder gründete, so hatte er mit vielen äußern Hindernissen zu kämpfen; hier bewährte er die Festigkeit seines Willens und zwar mit einer fanatischen Begeisterung: er glaubte sich berufen eine besondere göttliche Sendung zu erfüllen, die freilich Jeder hat, aber die seinige hielt er für eine solche, die er nicht in bewußter Weise auszuführen hätte, sondern nur mittels einer höhern Eingebung. Er wollte später durch einen allgemeinen Elementarunterricht in weitester Ausdehnung die Wiedergeburt der ganzen Nation bewirken. Das Erste was er fordert, ist, als Grundlage aller weitern Bildung, die in der Familie, und besonders der Einfluß der Mütter, wovon er in

seinem Buche „Lienhard und Gertrud" ein Bild einer Mutter entwirft, welche der häuslichen Erziehung vorsteht. Auch Iselin hat, wenngleich etwas übertrieben, aber in der richtigen Beschränkung doch sehr wahr, gesagt: „Wenn man die Geschichte aller Männer genau wüßte, die sich durch Rechtschaffenheit und Tugend ausgezeichnet haben; man würde unter zehn immer neun finden, welche diesen Vortheil ihren Müttern schuldig waren. Es ist noch nicht genug anerkannt, wie wichtig eine unschuldig und untadelhaft zugebrachte Jugend für das ganze Leben eines Menschen ist; wie fast alle, die diesen Vortheil genossen haben, ihn niemanden schuldig gewesen sind als ihren Müttern, und wie sehr überhaupt die Vollkommenheit und das Glück der Menschheit sich auf Weiberverstand und Weibertugend gründet." — Wenn wir das Gemüthsleben als eine schöne Eigenthümlichkeit der Deutschen anerkennen (§. 4.), und damit im Zusammenhange das traulichere Familienleben, so wird es auch überall mit der Schule in engster Verbindung stehen müssen, und großen Vorzug vor den öffentlichen Erziehungsanstalten haben, wo eine große Zahl von Kindern, jenem Boden entrückt, zusammenlebt. Der Einfluß der Frauen, in der häuslichen Erziehung, ist gewiß ein großer, dann ist es aber um so nothwendiger auf deren Erziehung und Unterricht um so mehr Sorgfalt zu verwenden; mit dem bloßen natürlichen Gefühle allein ist es nicht gethan.

Das Zweite bei Pestalozzi ist dann die Forderung, daß der Mensch von innen herausgebildet werden müsse. Aus ihm heraus sei alles zu entwickeln, nicht aber bloß in ihn hinein das Wissen zu schütten. Dies ist zu beschränken. Diese selbstthätige Kraft zeigt sich nicht eher von Erfolg, bis die Kinder schon eine größere Masse des Stoffes aufgenommen haben und durch fremde, überlieferte Ideen und entwickelte Denkthätigkeit wenigstens erst die Fackel der Vernunft in ihnen angezündet worden. Es ist gewiß, daß, von der frühesten Zeit an, alle Seiten der Seelenthätigkeiten sich regen und in Bewegung setzen, aber dies ist noch sehr unvollkommen und naturgemäß gehen einige den andern in ihrer Reife voraus. Im Kinde dürfen daher nicht so früh und überwiegend die Verstandeskräfte in Anspruch genommen, oder gar ihre Thätigkeit mit Bewußtsein vollzogen werden (§. 8.). Die sogenannten Denkübungen, um den Verstand der zarten Jugend zu entwickeln,

die durch Analysiren, Abstrahiren, Reflectiren, Urtheilen, in abstracter Weise und wissenschaftlich, bewußt geschehen sollen, sind nur ein Beweis des Unverstandes, der sie fordert. Nur unbewußt dürfen sie an dem Concreten geübt werden und so sich naturgemäß entwickeln; sie sind hier höchstens anzuregen. Gemüth, Phantasie und das natürliche, unmittelbare Denken kommen sonst nicht zu ihrem Rechte. Ein inhaltarmes, einseitiges, eingebildetes Erkennen, Beurtheilen und Anwenden der Dinge und Begriffe ist sonst die Folge. Das eigene Denken und Finden ist nicht von Erfolg, wenn die Seele nicht vorher einen hinlänglichen Stoff von außen her empfangen hat. Diese heuristische Methode ist zur rechten Zeit, auf die rechte Art und mit Maß angewandt, gewiß ein wesentliches Erforderniß und ist zur recht fruchtbaren Bildung unbedingt erforderlich. Aber bei dem ersten elementarischen Unterrichte, darf sie ihre volle Anwendung nicht finden. Sie wird hier leicht auch zum leeren Schematismus, besonders bei der Bildungsstufe, welche die Elementarlehrer meist erlangen. Es ist die schwerste Kunst und nur bei der höchsten Entwickelung des Lehrers selbst ganz nutzreich. — „Die Kinder sollen dann auch alles verstehn, was von ihnen gelernt wird." Das Verstehn ist freilich als eins der Hauptmomente des Lernens anzuerkennen. Aber dies ist nicht so unbedingt zu nehmen und das Verstehen selbst hat seine Stufen. Es ist zuerst ein dunkeles, ein Fühlen, ein Unvollkommenes. Bei den Kindern kommt Weniges über diese Stufe hinaus. Dann wird es zu einem klaren, bewußten, das Wesen und den Grund der Sache völlig erkennenden. Wie viel bleibt aber selbst für die Gereiftesten hier oft noch zurück, wo das nicht erreicht wird; und den letzten Grund von Allem erkennen wir überall nicht vollkommen. Es ist also thöricht von Kindern zu fordern, daß sie von Jedem, was ihnen geboten wird, ein volles und wirkliches Verständniß haben sollen. Nur relativ ist dies möglich und führt nicht in das Gegentheil hinüber: bloß blind und todt in das Gedächtniß alles aufzunehmen und nur zu glauben, nie zu prüfen, nie zu urtheilen, nie zu erkennen. Auch hier müssen die drei Entwickelungsstufen: das Schauen (Vorstellen), das Fühlen, oder das dunkele, und das deutliche Denken, in klaren Begriffen (§. 8.), je nach den Umständen in das rechte Verhältniß zu einander treten; was allein die Wahrheit ergiebt. Es soll

also diese heuristische Methode nicht verworfen werden, nur nicht zu Anfange, sondern zum Schlusse soll sie erst mehr zur Anwendung kommen, wo der Stoff schon reicher vorhanden und die unmittelbare Thätigkeit des Denkens und Findens vorgeübt erscheint. Dies wird zunächst auf der höhern Stufe der Elementarschulen eintreten, wo man sie Stadt- oder Bürgerschule nennt, was aber auch den Landschulen nicht überall versagt werden soll.

In den speciellen Lehren Pestalozzi's kommt dann auch sonst manches Unklare und Einseitige vor. So soll die Bildung „individuell" sein; nur, was als Anlage im Kinde ist, entwickelt werden. Nun sind, im gesunden, normalen Geiste, aber alle Anlagen vorhanden, nur dem Grade nach verschieden. Also sind alle in Jedem zu entwickeln und die schwächern nicht zu vernachlässigen, sonst ergiebt es eine beschränkte, unharmonische Bildung. Die Berücksichtigung der Individualität ist zwar eine wahre Forderung (§. 10.), aber nicht ohne die Grundlage der allgemeinen Bildung; sie ist nicht absolute Einseitigkeit, sondern nur relative, d. h. sie ist nur weitere, specielle Richtung auf einzelne Seiten der allgemeinen hin. — Sodann fordert er ganz richtig die Psychologie als Grundlage, aber er hat eine nebelnde und unreife. Die einzelnen Seiten „des Organismus" sollen ausgebildet werden, und als solche nennt er Anlagen des Herzens, des Geistes und der Kunst. Wenn man auch in der sinnlichen Vorstellung die Gefühle in das „Herz" verlegt, weil man dessen erregte Bewegung dabei empfindet, und sich immerhin, bei richtiger Einsicht, des üblichen Ausdruckes bedienen mag, so scheint es bei ihm doch das wirkliche Herz bedeuten zu sollen, so wie er auch in Beziehung auf die Kunst „die Sinne und Glieder" nennt, die auszubilden seien. Auch was er über Zahl, Form, Sprache, sagt, die ihm die alleinige Grundlage des Denkens sind, ist zu weit getrieben und vielfach unrichtig, es führt zu einem Formalismus. — Dagegen ist ihm ganz beizustimmen, wenn er „nach Jesus das Werk der Sittlichkeit auf die göttliche Würde der Menschennatur im Kinde gründet." Wie die Mutter bewußtlos ihr Kind als Zögling zur Sittlichkeit behandele, so thue das Christenthum und die Methode desselben es mit Bewußtsein. — Was er für den Elementarunterricht in Anregung gebracht hat, ist durch Nachfolgende später berichtigt, erweitert und fruchtbarer gemacht worden.

Einiges Aufsehn und Nachahmung gewann auch, für kurze Zeit, die Bell-Lancastersche Methode, oder die des wechselseitigen Unterrichtes, die aus Indien stammte. Aehnliches hatte schon Trotzendorf (§. 17.) in seinem Gymnasium versucht. Aber, daß Schüler auch den Lehrer der andern machen, läuft gegen alle disciplinarische und didactische Gesetze. Beschränkt auf die ersten Elemente, kann jedoch, unter Aufsicht des Lehrers, einiger Gebrauch davon gemacht werden, wie bei der Uebung in der Orthographie, oder beim Abfragen von mechanisch Auswendiggelerntem, etwa von Worten oder Paradigmen.

§. 20. Wie das neunzehnte Jahrhundert überall danach strebt und den ersten Anfang gemacht hat, die verschiedenen Einseitigkeiten und Ausschweifungen zu vermitteln, zu versöhnen, um eine organische Einheit im Leben und im Staate herbeizuführen, so ist es darum auch im Gebiete der Jugendbildung ernstlich bemüht, aber der Sieg der Wahrheit liegt noch in weiter Ferne. Gegen das Weltbürgerthum kämpft das Staatsbürgerthum und die Nationalität an, gegen die Verseichtigung der Philanthropie die gründliche Bildung; gegen das reale Nützlichkeitsprinzip das ideale, humanistische.

Während dieses Kampfes erhielten die Gymnasien eine größere Vertiefung und Erweiterung ihrer Lehrobjecte und versuchten sich in verschiedenen Methoden. Das, was die frühern forderten, ist geblieben, gesteigert, veredelt worden und dazu noch Neues hinzugetreten. Seit Ernesti und Heyne ist eine glänzende Reihe von Philologen zu erblicken, welche die Alterthumsstudien in Hinsicht der Sprache, wie besonders auch des Inhaltes, zu einem Reichthum, zu einer Höhe und Bedeutsamkeit gebracht haben, die bewundernswürdig ist und sie erst recht fruchtbar machen. Was ist nicht für die Grammatik, was für die Kritik, was für die Kunstlehre, was für Mythologie, Antiquitäten u. s. w. geschehen! Der innere geschichtliche und wissenschaftliche Zusammenhang führte dann auch auf Sprache, Literatur, Alterthum u. s. w. Indiens und des ganzen Orients, wie des alten, mittlern und neuern europäischen Occidents und noch weiter hin. Dies forderte eine große Theilung der Arbeit für die Gelehrten. Aber die armen Schüler sollten ein gutes Theil von dem, was ihre ver-

schiedenen Lehrer der orientalischen, classischen, romantischen, altgermanischen Philologie ausgebeutet hatten, in Empfang nehmen! Da man nun ferner eingesehen hatte, daß die Philologie allein nicht mehr für die Jugendbildung ausreichte, so wurden in großer Erweiterung, oder fast neu, auch die Geschichte, die Naturwissenschaften, die Mathematik, die Muttersprache, mit dem was sich daran knüpft, die neuern Sprachen u. s. w. hinzugefügt und die Lehrer dieser Gegenstände meinten mit gleichem Rechte die ausgedehntesten Forderungen an ihre Schüler machen zu müssen! Was war die Folge? Einzelne ausgezeichnete Köpfe sammelten wirklich eine bewundernswürdige Masse aller dieser Stoffe in ihrer Fülle und Vertiefung auf. Sie wurden junge Gelehrte. Aber wie stand es mit ihrer Individualität? Wie mit der freien Entwickelung und Frische ihrer Geisteskräfte? Verarbeiteten sie die Schätze und wußten sie dieselben anzuwenden? Und brachten sie nicht, so wie die geistige Gesundheit, auch die körperliche zum Opfer? Wenn man Lorinser dadurch widerlegen wollte, daß man die Gymnasien besichtigen ließ, ob die Jugend denn wirklich so bleich, so verkümmert, so elend aussähe, und das nicht gefunden wurde; so ist eine solche Okularinspection an sich ein Mißliches, zumal wenn sie von der Gegenpartei unternommen wird. Dann vergaß man auch, daß die Folgen sich erst später herausstellen, die Kraft der Jugend widersteht meist noch anfangs und wird nur langsam in ihrer Wurzel gebrochen. Etwas mehr physiologische Kenntniß, als gewöhnlich verbreitet ist, würde a priori schon entschieden haben. Und endlich denke man nur daran, daß die Natur sich vielfach selbst hilft. Viele sorgen durch ihre Trägheit für die Erhaltung der Gesundheit. Das Turnen sollte auch helfen; es ist ein Nothwendiges und Wesentliches in vieler Hinsicht, aber das Wunder kann es nicht bewirken, überreizte und krankhafte Seelen, sammt dem leidenden Körper, wieder herzustellen. — Bei den mittleren Anlagen und Kräften war der Erfolg, daß alles Andere von denen, die das Abiturienten-Examen machen wollten, vernachlässigt wurde und sie nur auf die alten Sprachen und zumal auf das, was den Ausschlag dabei giebt, auf Grammatik und die schriftlichen lateinischen Arbeiten, ihren Fleiß concentrirten.

Auch die Kritik in ihrem Zusammenhange mit der Aufklärung, mit dem neuen Aufschwunge der Philosophie und der Er-

weiterung des Wissens, wirkte manigfach auf die Schulen ein. Bei ihrem jugendlich kräftigen Auftreten wurde sie öfters überschwänglich und zu kühn; sie erfand dann auch selbstschöpferisch Neues, was sie an die Stelle des Verworfenen setzte. Dieser Kampf gehört aber der Wissenschaft, der Gelehrsamkeit an. So nützlich eine besonnene, maßvolle Kritik auch hier erscheint, so doch die alles umkehrende nicht; die unreife Jugend wird dann zur kecken Negation alles Altgiltigen verleitet.

Jene höchsten und oft übertriebenen Forderungen auf dem Boden der Humanistik der Gymnasien, in Verbindung mit den überraschenden Fortschritten in der Industrie und das Bedürfniß, wegen der erhöhten materiellen Forderungen des Staates, solche durch die Hebung der Gewerbthätigkeit zu befriedigen, verschafften den Realschulen eine große Begünstigung und lebhaftes Verlangen nach ihnen. Ihre Zahl wuchs von Jahr zu Jahr, und ihr Lehrinhalt dehnte sich immer weiter aus. Je mehr man nach der Seite des materiellen und practischen Nutzens getrieben wurde, um so mehr glaubte man die humanistische beschränken oder ganz ausschließen zu müssen. Nach Maßgabe jener Antriebe entstand dann eine große Menge sehr verschiedenartig eingerichteter Realschulen, auch mit verschiedenen Namen belegt, wie „höhere Bürger- oder Gewerbschulen; Realschulen erster und zweiter Klasse," u. s. w. Theils nahm man in diesen auch auf, was der allgemeinen Bildung, nur als Vorbereitung für die Fachschulen, nicht zukommt, machte jene zu Bruchstücken der eigentlichen polytechnischen Schulen; theils war man, auch da, wo man in den Grenzen blieb, so abweichend in den Lehrgegenständen und dem Maße derselben, daß man in reine Willkür und in arge Verwirrung verfiel. Wenn man nicht auf diese Abwege gerieth, so kam es dagegen bei den höchsten Anstalten dieser Art öfters zu solcher Erweiterung nach der humanistischen Seite hin, daß ein Unterschied von zeitgemäßen, richtigen Gymnasien, kaum zu bemerken ist; bei den niedern Forderungen, wo das humanistische Element nicht berücksichtigt wird, vergißt man, daß die Schule nicht für den materiellen und practischen Nutzen allein dasein darf, sondern der innern, rein menschlichen und intellectuellen Bildung gleichmäßig Rechnung zu tragen, so wie den Gesichtskreis des Individuums an sich und als Staatsbürger, zu erweitern habe.

Die Volksschulen sind in Deutschland zahlreicher und besser, als in irgend einem andern Staate, aber erwarten doch noch eine größere Vermehrung und bessere Gestaltung. Ein mächtiges Hinderniß machen dabei jedoch die materiellen Bedingungen. Je mehr und allgemeiner man erkennt, daß die angemessene Bildung aller Klassen, jetzt die erste Forderung für die Kraft und das Gedeihen des Staates ist, so wie für das Heil der Individuen; um so größere Sorgfalt wird man den Volksschulen zuwenden, denn sie stehen den andern Arten in ihrer Bedeutung nicht nach; in Hinsicht der Zahl der Bildungsbedürftigen aber überwiegen sie alle. Hier ist die Religion nebst der Muttersprache das wesentlichste Moment für die geistige und sittliche Entwickelung, daher sind diese besonders möglichst richtig und fruchtbringend zu behandeln.

Unerwähnt wollen wir noch einige Methoden des Sprachunterrichts nicht lassen, die in diesem Jahrhunderte einige Zeit durch ihre Neuheit und Sonderbarkeit die Aufmerksamkeit erregt haben, aber bald, wegen ihrer Unwahrheit auch wieder vergessen wurden.

Hamilton lernte 1798 deutsch unter der Bedingung, daß er mit der Grammatik verschont werde. Da übersetzte ihm denn sein Lehrer Wort für Wort vor, und Hamilton übersetzte nach. Die Uebersetzung gab die Worte in ihrer ersten Bedeutung und der Schüler mußte dann die, an dieser Stelle giltige, abgeleitete, auffinden, so wie auch die richtige Construction in der Uebersetzung herstellen. Er gab dann selbst 1815 in Amerika im Französischen und später in Europa im Lateinischen Unterricht. Für diesen schrieb er mehre Lehrbücher, die verschiedene Schriftsteller mit einer Interlinear-Version enthielten. Auf der zweiten Bildungsstufe erhielten die Schüler eine Formenlehre, die aber nicht mechanisch auswendig gelernt werden durfte. Jeder soll die Gesetze der Sprache selbst auffinden. Im 6. Monat soll der Schüler schon alles geläufig lesen können; dann folgt das Schreiben in einem Cursus von 10 Lectionen. — Mit einigen Veränderungen würde diese Methode jedoch zu einer naturgemäßen zu machen sein.

Wunderlicher und ganz unbrauchbar ist dagegen die von Jacotot, in der polytechnischen Schule in Paris gebildet, und seit 1818 Professor der französischen Sprache und Literatur in

Löwen. Seine Prinzipe waren: 1) Alle Menschen haben gleiche Intelligenz: es giebt keine Verschiedenheit der Anlagen, (was er von Andern hat, wie z. B. Buffon dies behauptet, dem das Genie nur Fleiß und Uebung ist); jeder Mensch kann alles was er will; 2) Alles ist in Allem, (worauf ihn vielleicht die Homoiomerien des Anaxagoras geleitet haben), daher soll der Schüler eine Sache lernen und darauf alles Uebrige zurückführen, oder vielmehr darauf geführt werden; 3) ferner könne ein Mensch alles selbst finden und ein Lehrer schadet, indem er die eigenen Geistesthätigkeiten und Entwickelung des Schülers durch seine Nachhilfe hemmt, (rousseauisch); man soll auch lehren können, was man selbst nicht versteht; also durch ein gemeinsames Suchen und Finden mit dem Schüler, (mißverstanden Platonisches). Im Französischen legte er den Telemaque zum Grunde, der auswendig gelernt werden mußte, worin alles Sprachliche nicht nur enthalten und vom Schüler aufzufinden sei, sondern, durch Vergleiche und Anknüpfungen an den Inhalt, auch alles andere gelernt, die Reflexion geübt und überhaupt der Verstand gebildet werden soll. Täglich wurde ein Theil des Auswendiggelernten hergesagt; die 6 ersten Bücher wenigstens zweimal in der Woche; der gerade Gegensatz zu Hamilton.

Vor einigen Jahrzehenten hat Ruthardt eine Methode aufgestellt, die an jene beiden in Manchem erinnert. Es sollen, nach ihm, im Lateinischen, und dann, mit gleichem Rechte, auch in andern Sprachen, hunderte von Seiten vereinzelter Sätze von Quita an, auswendig gelernt und dann, damit kein Titelchen davon verloren geht, bis zum Abgange der Schüler, ein Theil davon täglich wiederholt werden.

Dieser bunte Stoff soll zunächst dazu dienen, um daraus die grammatischen Regeln zu abstrahiren. Er meint, selbst auf wenigen Seiten mit solchen Sätzen, Tausende von Regeln nachweisen zu können und will dadurch die Selbstthätigkeit des Denkens anregen und den üblichen, endlosen Dociren in der Grammatik entgegentreten. Wenn das nun auch ganz gut ist, nur nicht zu früh anzufangen, so ist nicht abzusehn, warum nicht lieber ein Buch dazu vor Augen gelegt wird, — wie einst schon Meinrotto eine lateinische Sprachlehre in Beispielen schrieb, aus denen die Schüler die Regeln zu abstrahiren hätten, — als daß man dem Gedächtnisse zumuthet diese zerstreuten sinnlosen Sätze zu

behalten. Denn dadurch wird die Jugend gezwungen zwei schwere Geistesthätigkeiten zugleich in Bewegung zu setzen: ihr Erinnerungsvermögen und die analysirende und abstrahirende Verstandesoperation. Eins hemmt das Andere, und jede für sich ist schon schwierig genug.

Aber dieser auswendig gelernte Lehrstoff soll auch zum Sprechen und Schreiben besonders verwandt werden, oder wenigstens zum Vorbilde, oder Leisten dienen, um andere Redensarten darnach zu bilden; ferner soll dadurch die Ausdrucksweise im Geiste der fremden Sprache zur Anschauung, so wie das oft vernachlässigte Auswendiglernen wieder in Gang kommen. Das wäre alles recht gut, wenn es nur in der richtigen Weise von ihm betrieben würde. Daß man durch Auswendiglernen in fremden Sprachen eine lebendigere und deutlichere Anschauung von ihren Formen und Wendungen, so wie vom „zarten Hauche ihres Geistes,“ als durch bloßes Lesen, gewinnt, ist wahr, aber das thun nicht abgerissene Sätze, sondern gehaltreiche, zusammenhängende Stücke. Diese braucht man auch nicht alle stets zu wiederholen und zu behalten; schwinden auch die materiellen Theile, die Worte, aus dem Gedächtnisse, so bleibt doch die Form und der Geist der Sprache in der Seele zurück, was durch das Lesen und neu Hinzugelerntes verstärkt wird. Dabei wird auch der Zeitverlust und das Geisttödtende durch die stete Wiederholung vermieden. Wenn man durch jene Brocken sodann schreiben lernen soll, indem man nach Erforderniß aus ihnen welche entlehnt oder ihnen analog, das was man sagen will, in die sprachliche Form prägt, so erhält man eine geistlose Mosaik, und die beschränktesten, passiven Schüler können solche leicht am besten zu Stande bringen, da sie zu solcher mikrologischen Arbeit am geeignetsten sind. Wäre diese Methode auch wirklich in ihrer ganzen Strenge durchzuführen, so wäre das Resultat eben so großer Zeitverlust, wie Abstumpfung und Ekel der Lehrer und Schüler. Dennoch hat sie eine Zeit lang ihre Gönner gefunden, besonders weil diese glaubten den „lateinischen Stil“ dadurch zu heben, oder vielleicht eben der Abstumpfung wegen.

§. 21. Blicken wir nun auf die Hauptphasen des Unterrichts der besprochenen Zeit und seiner Zwecke zurück, so bietet uns

das 15. Jahrhundert dar: die Wiedererweckung der klassischen Literatur, wo einzelne Männer überall und besonders auch in Deutschland hervortraten, die vielfachen Samen ausstreuten, der später erst der allgemeinen Bildung zu Gute kam und im Inhalte, wie in der Methode Verbesserungen hervortrieb, was im 16. Jahrhundert sich in Errichtung neuer Schulen und Verbesserung der bestehenden offenbarte. Hier waltete strenge Zucht; Zwang zum Lernen; Lateinisch, besonders zu sprechen und zu schreiben, war das Ziel; das Alterthum war überall Vorbild; schroffe Sonderung der Gelehrsamkeit vom Leben zeigt sich. Mit dem 17. Jahrhundert begannen die Gegensätze davon sich geltend zu machen: milde Zucht, freie Neigung und Liebe zum Lernen zu wecken; der Muttersprache, der Gegenwart, dem Leben, den Wissenschaften wandten sich die Schulen mehr zu, aber noch erst bei lebhaftem Widerstreben des Alten. Im 18. Jahrhundert trug diese Richtung ihre Früchte und artete zum Theil aus, wie z. B. in den Philanthropinen in vielfachen Beziehungen. Neben einander behaupteten sich im 17. und 18. Jahrhundert drei verschiedene Bildungsweisen: 1) die lateinischen Schulen oder Gymnasien, wo die alten Sprachen und zwar besonders das Lateinische die Hauptsache ausmachten und sich die Vorbildung für die Universitäten allein zum Zwecke setzten und so der Gelehrsamkeit dienen wollten; 2) die vornehme Bildung, die der Weltleute, denen französische Sprache, Literatur und Lebensanschauungen, als Grundlage diente — beide antinational — und 3) das einzige Nationale, die Muttersprache mit den Realien für die Bürgersleute, in Volks-, Bürger- oder Realschulen. — Im neunzehnten Jahrhundert sehen wir alles zur Ausgleichung und zur organischen Einheit hinstreben, welches also auch das Leitende sein muß, wenn wir die jetzt erforderliche Gestaltung des Unterrichts und die verschiedenen nothwendigen Anstalten zu unserer Aufgabe wählen. Alles, was in den bunten, widersprechenden Meinungen der obigen geschichtlichen Angaben vorliegt, müssen wir in der (§. 16.) erwähnten Weise benutzen, nämlich das unbedingt und ewig Wahre festhalten; das nur, nach den Zeitverhältnissen, also relativ Richtige, uns assimiliren, unseren Verhältnissen anpassen, und vor dem unbedingt Falschen, oder Uebertriebenen, uns hüten.

III. Die verschiedenen Unterrichtsanstalten.

§. 22. Ist auch von Vielen die volle und klare Einsicht der Bedeutung des Unterrichts in allen Beziehungen gewonnen, — für das äußere, practische Leben; für die materielle und sittliche Kräftigung des Staates; für die Bestimmung und das Glück der Individuen; — so finden sich doch noch Manche, die ihn nur in einer, oder selbst in keiner Hinsicht gelten lassen, und alles den Naturanlagen, den Lebenserfahrungen und der Betriebsamkeit überlassen wollen. Durch eigene Kraft und Fleiß könne Jeder alles erlangen. Das sind theils selbst ganz Unwissende, theils solche, die, bei der Unwissenheit des Volkes, ihren eigenen Vortheil erblicken, wie herrschsüchtige Priester, Aristokraten oder Fürsten, und die Religion so wie die weltliche Macht für ihre Zwecke mißbrauchen. Sie denken nicht daran den göttlichen Weltplan auszuführen, „das Himmelreich auf Erden," d. i. das Reich der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe für Alle, zu errichten. Sie verstehen den Satz falsch: „Die Obrigkeit ist von Gott, und ihr ist zu gehorchen in allen weltlichen Dingen." Das ist wahr, aber diese Gewalt ist nicht um ihres selbst willen eingesetzt, um nach Belieben zu herrschen, sondern wegen des Volkes, welches guter, gerechter Gesetze bedarf, um in Eintracht und dem göttlichen Willen gemäß zu leben, und diese Gesetze wären todt, nutzlos, wenn es nicht lebendige Verwalter derselben, die Obrigkeit gäbe, die sie mit Weisheit und Gerechtigkeit anwendete.

Die Aufgabe des Staates ist: alle erforderlichen Einrichtungen und Anordnungen so zu machen, daß Jeder in Stand gesetzt wird, sich geistig, sittlich und gewerblich, frei und möglichst gut entwickeln zu können, wodurch zugleich das Ziel des Ganzen erstrebt wird. Dabei hat dieser alles zu leiten und zu überwachen. Die Verpflichtungen der Regierung werden aber häufig in einem extremen Gegensatze so gefaßt, daß die Einen sagen, der Staat habe nur für die Sicherheit der Person und des Eigenthums zu sorgen, mit alle dem, was damit zusammenhängt,

wie die Finanzen. Alles Andere sei jedoch dem Einzelnen und den Vereinen (Gemeinden und Associationen) ganz zu überlassen, — die Selbstverwaltung, — und die individuelle Freiheit könne nie genug Ausdehnung erhalten, was in die Demokratie und Volkssouveränetät ausläuft. Die entgegengesetzte Ansicht hält das Volk für „ewig Blinde," Unmündige und die Staatsmacht für den Vater und Vormund, der beliebig alles vorschreibt, nicht bloß, was jeder thun oder nicht *thun* soll, wenn es auch nicht im Geringsten sich mit dem Gemeinwohl berührt, sondern auch was Jeder lernen und *glauben* soll, bis dahin, daß sie gar keine Andersglaubende in ihrem Staate duldet; sie ertheilt, nach Laune oder Gunst, Vorrechte, giebt *ihr* bequeme Gesetze, aber hält sich selbst nicht an diese gebunden: der Standpunkt des patriarchialischen Despotismus.

Hier sind die zwei Grundprinzipe — die Freiheit und der Zwang — allerdings schwer zur richtigen Einigung zu bringen, aber alles kommt doch darauf an. Der Freiheit ist so viel Raum zu geben, als es das Gesammtwohl gestattet und Jedem selbst auch zuträglich und er für sie *reif* ist. Denn bis dahin sind wir noch lange nicht gekommen, daß Jeder in sich selbst das Gesetz trüge. Die *Unwissenheit* verhindert das und thut sich selbst den größten Schaden. Daher ist das eins der wichtigsten *zwingenden* Rechte des Staates, daß Niemand wenigstens ohne den Elementar-Unterricht bleibe. Der höhere, und *die Anstalten für ihn, sind aber, zur freien allgemeinen Benutzung die wesentlichste Einrichtung* desselben, oder vielmehr *die Grundlage für alles Weitere.*

Die *Zwecke* des gesammten Unterrichts sind aus der *Idee des Staates und des Menschen* abzuleiten, (wie wir sie in §. 1. und 2. aufgestellt haben,) nämlich die *rein menschliche*, geistig-sittliche Bildung; *die* für das *practische*, gesellige und bürgerliche Leben; *die* für ein besonderes Gewerbe oder *Fach*, und die *Staatsbürgerliche*. Danach sind *die verschiedenen Arten der Anstalten* zu bestimmen. Indem man aber nur Einzelnes davon in's Auge faßte, gelangte man auf eine große und sehr verschiedenartige Menge derselben. Wir wollen dagegen die wirklich nothwendigen aufstellen, durch welche auch jene beson-

dern „Staatszwecke" erreicht werden können. Diese Anstalten bezeichnen wir als:

a) Elementar- oder Vor- und allgemeine Volksschulen;
b) als die eine höhere allgemeine Schule, die Vorbereitung und Grundlage zu allen Zwecken der Bildung;
c) als Bürger- oder deutsche Schule, welche durch das Bedürfniß der niedern Gewerbe geboten ist, indem diese durch die Zeit für den Unterricht beschränkt sind;
d) die eigentlichen Fachschulen, die in die zwei Hauptarten der Universitäten und polytechnischen Anstalten zusammengefaßt werden können, die wir aber nicht mit berühren, sondern nur jene drei ersten Arten betrachten.

§. 23. Der constitutionelle Staat bedarf eines fundamentalen Unterrichtsgesetzes, was nicht nach den veränderlichen Ansichten der wechselnden Ministerien beliebig geändert werden darf, wie es bisher geschehen ist, sondern, wie alle andern Gesetze, ist es durch die Staatsgewalt und die Volksvertreter zu vereinbaren. Jenes Gesetz hat die allgemeinen Grundzüge alles Unterrichtes und die speciellen für die Staatsbeamten zu enthalten, denn diese sind die Organe der Verwaltung, und von ihnen ist ein bestimmter Bildungsgrad und besondere Fachkenntniß zu verlangen. Darnach hat der Staat seine Lehranstalten einzurichten.

Dagegen hat die Regierung für das Privatbedürfniß — bis auf die unbedingte Forderung des Erwerbes des Elementar-Unterrichts, — keine Vorschriften zu machen. Jeder kann seine Anstalten besuchen, ist aber nicht dazu gezwungen; er kann sich die ihm erwünschte Bildung auch durch Privatunterricht, oder auf beliebigen städtischen Anstalten und particulären Fachschulen erwerben. Diese braucht die Staatsbehörde nicht nach ihrem Gesetze streng eingerichtet zu fordern und sie unmittelbar leiten zu wollen; aber beaufsichtigen wird sie alles doch müssen, damit nicht dem Staate, der Sittlichkeit oder dem Wohle des Einzelnen, offenbar Schädliches vorkomme. Auch darf gestattet werden, daß die, auf andern Wegen Gebildeten, nachher auch dem Staatdienste sich zuwenden und in die öffentlichen Fachschulen eintreten; aber diese sind dann einer sehr strengen Prüfung zu unterwerfen, ob sie auch alles das hinlänglich erlernt haben, was der öffentliche Dienst und

andere specielle Zwecke fordern. Die Zeugnisse der Reife anderer Anstalten können nicht genügen. Dagegen wäre es durch nichts gerechtfertigt, wenn auch von Solchen ein vom Staate ausgestelltes Zeugniß der Reife gefordert würde, die nur für ihr eigenes Bedürfniß irgend eine Fachschule des Staates benutzen wollen. Durch dies zusammen wäre hinlänglich der Lern- und Lehrfreiheit, so wie den gerechtfertigten Forderungen des Staates genügt.

Bei der Vorbildung auf Schulen für die Staatsdiener verschiedener Klassen, würden dann auch drei Stufen hinreichend sein, abgesehn von dem Fachunterrichte: 1) für die niedern, nur mechanische Geschäfte besorgenden reichte der Nachweis des Besuches einer Bürger- oder selbst Elementar-Schule aus; 2) für die Subaltern-Beamten niederer Stellung, aber mehr geistiger und wissenschaftlicher Bildung bedürftig, genügten die vier unteren Klassen der allgemeinen Schulen; 3) für die höhern Subalternbeamten aber, in den Collegien, und für die welche die obersten Stellen in den verschiedenen Fächern beanspruchen, wo keine eigentliche theoretische Fachbildung stattfindet, wie bei der Post, der Steuer u. A., das Abgangs-Zeugniß von Prima. Das würde das Ansehn ihres Amtes erhöhen, sie berechtigen sämmtlichen Höchstgebildeten in der Gesellschaft sich gleich zu stellen und ihnen den intellectuellen Nutzen für sie selbst gewähren, indem sich ihr Blick über die Welt und den Staat erweiterte. — Sollten aber wirkliche Nützlichkeitsgründe dafür sprechen, daß für die Beamten noch weitere Grade der Bildung festzustellen dienlich wäre, so könnte man diese in der der Bürgerschule und in mehren Abtheilungen der allgemeinen, höhern, etwa in Quarta, Tertia, Secunda, finden. Bei der jetzigen Verwirrung der vielen Schulen wird es nach Quentchen und Scrupeln abgewogen, ohne daß man oft einen mikroskopisch sichtbaren Unterschied erkennt. Zumal die höhern und niedern Realschulen kann man doch nicht anders begreifen, als daß die niedern wesentlich nur geringere Stufen der höhern sind, statt eines zwecklosen hier etwas Weniger dort etwas Mehr in einzelnen Gegenständen, während die höhern allmählich sich in die Gymnasien verlaufen.

§. 24. In dem Erlasse des preußischen Ministeriums von 1859, über die Realschulen erster Klasse, wird gesagt: „Diese hät-

ten den Zweck eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht nothwendig sind." Ferner wird ihre Bestimmung noch näher dahin angegeben: „daß dieselben keine Fachschulen seien, mithin nicht bloß Kenntnisse zum Gebrauch mittheilen, daß sie vielmehr die Jugend zu freier, menschlicher Bildung des Geistes und Gemüthes erziehen sollen, und zwar in dem Maße, daß in ihnen das Interesse und die Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Forschung geweckt werde." Kann für die Gymnasien etwas Anderes gefordert werden? Im Lateinischen ist dort auch der Unterschied für beide sehr gering; nur das Griechische bleibt in den Realschulen fort und die neuen Sprachen erhalten eine größere Ausdehnung. Ist es denn dazu nothwendig zwei Arten der Schulen zu gründen? Mit einer geringen Einrichtung lassen sich beide Zwecke in einer Schule leicht vereinigen, wie wir später sehen werden.

Wenn die beiden Parteien die Sache auf die Spitze treiben, jene das classische Alterthum mit seinen Sprachen, mit der Grammatik und mit der Literatur und Kunst, diese die Naturwissenschaften mit der Mathematik und den neuen Sprachen, als alleinige Gegenstände, oder doch als die alles überwiegenden, aufstellen, so zeigt sich, daß das Lateinische der Cardinalpunkt der Divergenz ausmacht. Wollen wir also vor Allem dies Lehrobject näher in Betrachtung ziehen.

Die begründeten Einwendungen gegen das Lateinische treffen nicht die Sache selbst, sondern die falsche Behandlung und das Uebermaß. Vor Jahrhunderten, wo das Lateinische noch die alleinige Sprache der Wissenschaften war, mündlich und schriftlich, wären sie meist ungehörig gewesen, obgleich einige schon da gegen die Lehrweise gemacht wurden, aber jetzt, wo die Muttersprache an dessen Stelle getreten ist, sind sie im Rechte, und nur von den grundlosen zu unterscheiden. Gegen die allgemeine und gründliche Erlernung des Lateinischen auch in den Realschulen, stellt man nun auf:

a) Dies sei antinational und entfremde der Gegenwart. Das wäre richtig, wenn man das Lateinische zur Hauptsache machte und die Jugend völlig in das Alterthum versenkte etwa wie Trotzendorf sie zu Römern machen wollte.

b) Der Vorwurf der Uebertreibung in der Grammatik, in der Wortkritik und in anderen philologischen Dingen, ist wohl begründet, aber das trifft nicht die Forderung des Erlernens der Sprache; und auch in andern Lehrgegenständen kommen ähnliche Uebertreibungen vor.

c) Das Schreiben, zur Erlangung eines echt Lateinischen Stils und noch mehr das Sprechen, als vergebliche und jetzt überflüssige Bemühungen, während sie viel Zeit fordern und die grammatischen Specialitäten herbeiführen. Dies ist wahr. Um eine Sprache verstehen zu lernen, bedarf es nur der allgemeinen Regeln; ihre Anwendung, und die Feinheiten der Sprache, lernt man beim Lesen; ein Anderes ist es selbst sie im Schreiben und Sprechen zu zeigen. Das Schreiben hat jedoch, nur in beschränkterer Weise, seinen Nutzen, nämlich um die nöthigen grammatischen Regeln selbstthätig und deutlicher zu erlernen, so wie auch die Bedeutung der Wörter genauer zu erkennen. Das vermag aber erst dann zu geschehen, wenn der Schüler durch das längere Lesen sich eine lebendigere Anschauung von der Verbindungsweise der Wörter und einen hinlänglichen Vorrath derselben gewonnen hat. Die Uebung darin wird am besten erst an einzelnen Sätzen, als Beispielen der grammatischen Gesetze, gemacht und dann zu Extemporalien, nach genauer Uebersetzung aus der fremden Sprache, fortgeschritten. Dabei ist der Schüler genöthigt die geforderten Wörter und Wendungen wieder zu geben. Beim freien Schreiben werden dagegen leicht nur Wörter und Redensarten gewählt, die man dem Gedächtniß schon eingeprägt und gleich gegenwärtig hat, (etwa nach Ruthardtscher Methode,) wo dann der beliebige Inhalt in jene, mit kleinen Veränderungen, gepreßt wird. Es ist ferner ein großer Irrthum, daß man durch das Schreiben den Genius der fremden Sprache bei den Flügeln ergreifen könne. Erst durch vieles Lesen muß man den zarten Hauch einer Sprache lange eingesogen haben, ehe die eigenen Productionen von ihm belebt und durchdrungen werden. Kann aber ein Schüler schon dazu gelangen? In todten Zungen kommt man jedoch auch später nicht ganz dahin; in lebenden nur im langen Umgange mit denen, welchen sie als ihre Muttersprache reden. Es findet also beim Schreiben das Umgekehrte statt: nicht gelangt man dadurch zu dem Geiste einer Sprache, sondern wenn man diesen durch Lesen und Hören in sich auf-

genommen hat; dann kann erst von einem wirklichen Stile die Rede sein; die volle Herrschaft über eine Sprache führt erst dahin, und ein Schüler hat sie nicht.

Wenn das Lateinischschreiben, in seiner höhern Bestrebung, schon viel Zeit erfordert, und doch die Schule nicht zum Ziele führen, sondern höchstens dazu vorbereiten könnte, — was aber unnütz wäre, da es nirgends mehr von practischem Nutzen ist, — so nimmt das Sprechen noch viel mehr Zeit in Anspruch und trägt noch weniger Frucht. Bei dessen Uebung lernt nur der etwas darin, welcher eben selbst spricht. Sind 30 Schüler in einer Klasse und werden 30 Stunden aufs Sprechen verwandt, so ist das eben so viel für Einen, als wenn er eine Stunde geredet hätte. Wenn man eine Sprache durch das Sprechen erlernen will, wie viele Stunden, Tage und Monate der häufigsten Uebung, sind dazu erforderlich! Vom ciceronianischen Lateinischschreiben, und noch mehr vom Lateinischreden, läßt sich sagen: „Sie erben sich wie eine ew'ge Krankheit fort, sie schleppen von Geschlecht sich zum Geschlechte;" sonst waren sie nothwendig und daher gesund; jetzt dienen sie bloß noch zu einigen Schaustellungen und sind selbst für den Inhalt vielfach unzureichend und hindern seinen deutlichen Ausdruck, oder sie werden absichtlich dazu benutzt die Leere der Gedanken zu verbergen. Wie weit Einer es auch später darin bringen möge, ein Cicero wird er nicht, sondern bewegt sich nur in zusammengelesenen ciceronianischen Redensarten. In neuen Sprachen, wo gewisse äußere Zwecke das Sprechen in einer oder der andern fordern, also nicht von Allen, da ist es durch geeignete Mittel, außerhalb des allgemeinen Schulunterrichts, in Nebenklassen, schon eher vorbereitend zu erstreben, jedoch das Erreichen ist erst außerhalb der Schule zu erwarten; annähernder wird aber auch dies immer noch mehr für das Schreiben gelingen.

d) Die vielen Stunden, — selbst bis 12 wöchentlich, — welche der lateinische Stil und das ciceronianische Sprechen verlangen, raubt ungebührlich allen andern Gegenständen die Zeit, was mit Recht den ernstesten Tadel verdient. Dieser fällt aber weg, wenn man nur 5 bis 6 Stunden dafür ansetzt, was zum gründlichen Verständniß der Sprache ausreicht.

e) Diese Einwendungen gegen die übertriebenen und unnöthigen Forderungen des Lateinischen, gehen aus der Natur der Sache und der Zeitrichtung hervor. Weiter aber gehen Andere. Die Einen wollen es in den Realschulen zwar zulassen, aber zu sehr beschränkt, etwa bis zu dem Verständniß des Cäsar. Das wird jedoch geringen Nutzen bringen und wenig dem entsprechen, was jetzt für dasselbe angeführt werden soll. — Die Andern sind entschiedene Gegner, halten es für ganz entbehrlich und selbst schädlich, weil es, auch noch so mäßig betrieben, andern nützlichen Gegenständen Zeit und Kräfte entzieht, und was in formell sprachlicher und grammatischer Hinsicht etwa daraus zu gewinnen sei, könne durch die neuen Sprachen ersetzt werden. Endlich, wenn der Inhalt der Schriften auch manches jetzt noch Brauchbare enthielte, so gelangten wir durch Uebersetzungen leichter dazu. Diese beiden Meinungen sollen nun im Folgenden ihre Widerlegung finden.

Für den Nutzen, oder vielmehr, für die Unentbehrlichkeit, des Lateinischen, zum Zwecke einer höhern, allgemeinen Bildung, können wir als die Hauptmomente anführen, was oft schon gesagt worden ist, hier aber unter der Bestimmung gelten soll, daß ein geläufiges Lesen der Prosa und der Verse, das Ziel bildet, das Schreiben nur beschränkt geübt und das Sprechen ganz aufgegeben wird, wobei alle Uebertreibung uud Quälerei mit der minutiösischen Grammatik und mit anderer philologischer Gelehrsamkeit wegfallen.

a) Zunächst ist es seine geschichtliche Bedeutung. Ist unsere Bildung das Resultat einer langen Reihe von Entwickelungen einzelner Völker mit ihren besondern Sprachen, was im Orient beginnt und zu den Griechen dann fortgeht, so ist die der Römer das verbindende Mittelglied zwischen jenen und den folgenden Zeiten. Ihre Sprache ist der Faden, welcher durch das Mittelalter bis zur Gegenwart sich hindurchzieht. Bei einem tieferen Eingehn, in fast alle Zweige der Wissenschaften, wird man auf das Lateinische zurückgeführt; selbst in der Naturkunde sind die älteren Werke, vor ihrem neuen Aufschwunge, lateinisch geschrieben und meist nicht übersetzt. Auch kann jene Sprache und Literatur denen, welche das Griechische nicht verstehn, einigen Ersatz gewähren.

b) Aber, nicht bloß in wissenschaftlicher Beziehung, wird die Kenntniß des Lateinischen gefordert, sondern es bringt auch in alle

Fasern des geselligen und bürgerlichen Lebens ein. In Gesetzgebung, Rechtspflege, im allgemeinen Verkehr, in hundert Büchern, treten Worte und Sätze entgegen, die jeder Höhergebildete verstehen will, — und zu diesen zählen sich doch die Zöglinge der Realschulen. — Soll man in solchen Fällen immer ein Verdeutschungs-Wörterbuch zur Hand haben? Oder soll man davon sagen, wie es früher von griechischen Worten hieß: Latina non leguntur?

c) Eben so, und noch mehr, zeigt sich diese alte Sprache von größtem Nutzen für Erlernung der neuern, der romanischen, wie selbst des Englischen, und die Zeit, welche man auf das Lateinische verwendet, ist für diese nicht verloren. Die meisten Wörter der romanischen, und die Hälfte im Englischen, stammen von jener Mutter her, wodurch sie leicht gelernt werden und der grammatische Bau der neuen Sprachen wird wahrhaft erst richtig erkannt auf Grundlage des Lateinischen. Wenn man meint, nach Erlernung der neuen Sprachen, lasse sich das eben so für das später angefangene Lateinische sagen, so stellt man die Sache auf den Kopf. Denn aus einer Wurzel und einer Grundbedeutung lassen sich leichter und deutlicher die abgeleiteten und veränderten Wörter und Bedeutungen finden und begreifen, als umgekehrt; oft ist die Grundbedeutung des lateinischen Stammes aber auch garnicht in der neuen anzutreffen, und das Wort erscheint dann als ein ganz willkürliches Zeichen, während es sonst als eine organische Fortbildung in Form und Bedeutung aus seiner Quelle erkannt wird.

d) Ohne alle diese Beziehungen auf Anderes, ist vom Lateinischen, als Sprache an sich, durch seine Eigenthümlichkeit ein großer Gewinn für die Uebung im logisch-formellen Denken und sein anderweitiger Einfluß auf andere Sprachdarstellungen zu rühmen. Sein grammatischer Bau ist so kunstreich, organisch; die Wortableitung so klar und streng; der Ausdruck der Gedanken so scharf, präcis, knapp und gerundet; die Wendungen sind so fein und manigfach, daß dadurch für die Denkübungen, und für einen schönen, plastischen Stil, viel zu gewinnen ist. Nicht daß unmittelbare, dem Geiste unserer Sprachen widerstrebende Nachbildungen zu machen wären, etwa lange, vielverschlungene Perioden, die unsere Grammatik nicht zuläßt, oder eben so Wendungen, die dem Deutschen nicht zusagen; aber mit Einsicht und Geschick

wird doch Manches mit Vortheil benutzt werden können und ist benutzt worden. Daß auch andere Sprachen und Wissenschaften Aehnliches gewähren, für das Denken und den Ausdruck, hebt das Verdienst des Lateinischen nicht auf, denn jeder Gegenstand liefert, in seiner eigenthümlichen Weise, seinen Beitrag zu den verschiedenen Zwecken der Bildung.

e) Dies Alles hat einen formellen, realen, oder practischen Nutzen, aber nicht geringer ist der ideale, geistige, anzuschlagen, den der Inhalt, in Prosa und Versen, gewährt. Alle Funktionen des Denkens und Schaffens finden hier den manigfachsten Anlaß und Stoff. Das Wissen wird durch den Reichthum und den Gehalt der Gedanken erweitert; der Geschmack für den Ausdruck in der anschaulichen und schönen Form gebildet; die Phantasie wird befiedert. — Wenn Manche wähnen, dies könnte durch Uebersetzungen eben so gut und leichter erreicht werden, und das Lateinische sei durch jene entbehrlich, so ist das nur halbwahr. Denn es geben auch die besten Verdeutschungen die Urschrift, in irgend einer Sprache, nie vollkommen wieder; ja manche Werke können eigentlich gar nicht, auch nur annähernd, in der Form übertragen werden: sind sie treu, so werden sie unverständlich, sind sie frei, so gewähren sie kein wirkliches Abbild des Originals. Jedoch behaupten die Uebersetzungen immer einen sehr großen Werth für Alle, die eine fremde Sprache gar nicht kennen, oder nicht bis zu der Stufe der Sprachgelehrten, oder Philologen, erlernen, um sie ohne alle Hilfsmittel, so gut wie die Muttersprache, zu verstehn. Eine beschränktere Kenntniß fremder Sprachen, und wenn nur Einiges in der Ursprache selbst gelesen ist, nutzt doch dadurch, daß, wenn man schon Ton und Geist des Originals durch einige Schriften zur Anschauung gebracht hat, dann auch andere Werke, nur in Uebersetzung lesend, diese viel besser verstanden und das richtige Licht hineintragen wird. Endlich wird man auch, die Geschichte und den Geist der Römer, nie ohne die Kenntniß ihrer Sprache und Schriften, etwa durch neuere Geschichtserzählungen, vollkommen erfassen.

§. 25. Haben wir nun die Frage wegen des Lateinischen, von einem höhern Standpunkte aus, als dem der Parteien, betrachtet und gefunden, daß es überall gleich nützlich, ja nothwendig,

sei, und wohl vereinbar mit particulairen Zwecken: so gehen wir jetzt dazu über die andern Lehrobjecte in Hinsicht darauf zu untersuchen, ob sie in Gymnasien und Realschulen eine andere Behandlung und verschiedenes Maß mit Recht fordern können. Es wird sich ergeben, daß sie in der einen Anstalt, die das Ideale und Reale, das Theoretische und Practische, das Allgemeine und Besondere, in sich vereinigt, alle Forderungen der entgegengesetzten Parteien gleichmäßig befriedigen könne. Wir beginnen da mit dem

a) Griechischen, welches für die gelehrt wird, welche sich den Facultätsstudien widmen, und für die speciellen Zwecke der Realschule, in der unseren wegfällt, wie die Realschulen es auch weglassen. Statt des Griechischen erhalten dann die neuen Sprachen und die Wissenschaften, welche jenen besonderen Zwecken erwünscht sind, die gewonnene Zeit zur Verfügung. So wird durch eine geringe Anordnung für Alle gesorgt. Bisher ist schon das Hebräische (eine eigentlich specielle Vorbereitung für Theologen) in den Gymnasien nicht allgemein gefordert, und es sind auf diesen auch die Schüler, welche nicht studiren wollten, auf Wunsch der Eltern, vom Griechischen entbunden worden, öfters ohne eine Entschädigung durch andere Gegenstände zu erhalten. — Das Griechische überragt zwar in seiner Bedeutung für die höhere Bildung, als Sprache, und in seiner Literatur, das Lateinische, aber dies hat das geschichtliche Moment und die Verschlingung mit den Verhältnissen der Gegenwart für sich, daher fordet es mit Recht das allgemeine Erlernen und einen größeren Zeitaufwand. Wäre nicht das Maß der Zeit für die Schule bedingend, und wäre nicht das Sprachtalent so höchst verschieden, also äußere und individuelle Bedingungen: so würde das Griechische auch die volle Berechtigung für das allgemeine Erlernen haben und ihm müßte auch mehr Zeit zugetheilt werden. So aber muß es sich mit der angegebenen Stellung begnügen. Eine Begünstigung dafür werden wir aber doch später in Anspruch nehmen.

Von den neuen Sprachen ist schon erwähnt, daß sie eine Verschiedenheit in der Behandlung erfahren sollen. Wegen der Schüler von schwächerem Sprachtalente, kann Einiges dabei auch facultativ sein. — In Hinsicht der weiteren Gegenstände bemerken wir noch Folgendes:

b) Die Muttersprache ist die Grundbedingung und der Mittelpunkt für alles Uebrige; ihrer bedarf man überall, wie des Lichts zum Sehen, für das Erkennen und Thun. Ihr Unterricht, mit alle Dem, was daran zu knüpfen ist, dient Allen im Leben, in der Kunst und den Wissenschaften; sie ist eine der kräftigsten Bande der Nationalität, (§. 5): worin sollte nun wohl ein Unterschied in der Behandlung oder im Umfange des Unterrichts zu erblicken sein, wenn auch wirklich eine Trennung der Gymnasien und höhern Realschulen geboten wäre? Nur Partei-Zwecke und Einseitigkeiten können einen solchen mikrologisch hineintragen.

c) In der Religion ist es nicht anders, ihrer hohen und allgemeinen Bedeutung nach. Die Schule hat es aber nicht sowohl mit ihrer wissenschaftlichen Seite (Theologie) als mit der sittlichen und Gemüths-Bildung der Jugend zu thun. Darin steht die höhere auch mit der Elementar- und Bürgerschule gleich. Was von ihrem wissenschaftlichen Theile zum Verständniß im Lebensverkehr, oder in den Künsten, zumeist in der Geschichte, erforderlich ist, kann offenbar ebenfalls nicht für jene zwei Anstalten verschieden sein, wenn sie sich für ebenbürtig halten. Fromm soll Einer wie der Andere sein, sittlich auch und für alle erwähnte Beziehungen gleich vorbereitet.

d) Die Geschichte und Geographie. Die Geographie ist nicht bloß die untrennbare Begleiterin der Geschichte, sondern hat auch für sich manigfachen eigenthümlichen Nutzen. In Hinsicht dieses könnte von ihr, für verschiedene Zwecke etwas Anderes gefordert werden, aber dadurch würde eine sehr große Zahl von Geographien entstehen, wenn man nicht, aus ihrem unendlichen Gebiete, das ausscheiden wollte, was Alle brauchen. Was speciell besondere Berufssphären erheischen, wird den Fachschulen oder dem eignen Studium überlassen bleiben.

Die Geschichte aber ist für alle höhere Schulbildung auch von gleicher Bedeutung. Jedes Fach hat zwar einzelne Seiten von ihr vorzugsweise im Auge; aber diese, so weit sie in der Schule zu berücksichtigen sind, umfaßt die allgemeine Geschichte, für Alle gleich behandelt. Weder in der Universal- noch in der Special-Geschichte und in deren Schluß, der Statistik, ist ein Unterschied für Gymnasien und höhere Realschulen denkbar, wenn man sich nicht in die Fachschule verirren will. Die vaterlän-

dische Geschichte muß zwar vorgehoben werden, aber sie ist erst recht für Alle von gleicher Art und Bedeutung, kann jedoch auch, auf niedern Stufen des Unterrichts, nicht ohne vorhergegangene allgemeine verstanden werden.

An die allgemeine Geschichte, welche alle Seiten der Entwickelung umfaßt, schließt sich noch, als ein specieller Zweig, mit größerer Ausführlichkeit, die Geschichte der deutschen Literatur an, die aber mit dem Unterrichte in der Muttersprache zu verbinden ist. Ihre große Macht in intellectueller, sittlicher und nationaler Beziehung (§. 6.) verschafft ihr jenen Vorzug. Wollte man sie den Realschulen, oder auch den Gymnasien vorenthalten, oder nur so viel von ihr geben, als in der allgemeinen Geschichte davon vorkäme, und dazu etwa noch ein Lesebuch mit abgerissenen Notizen von dem Leben und den Werken der Schriftsteller, aber nicht einen zusammenhängenden Vortrag, mit Beurtheilungen der Schriften, „weil die Schüler doch nicht selbst prüfen und urtheilen könnten, vielmehr nur Fremdes, als ein todtes Wissen, passiv aufnähmen": so verstieße man gegen die, sonst oft übertriebene, Forderung der Gründlichkeit, die doch vor Allem den Zusammenhang voraussetzt, und verfiele in die Lehre: „alles nur aus den Schülern zu entwickeln, nichts vorher bloß lehrend und vorbereitend, anregend, in sie hineinzutragen." Wenn die Schüler nicht vorher die Stoffe der Literair-Geschichte im Zusammenhange empfangen haben und durch die Urtheile des Lehrers, zum spätern eigenen Prüfen und Urtheilen vorbereitet und angeleitet werden, so folgte daraus, daß die denkenden und strebsamen schon auf der Schule und nachher, ungeschickt genug und einseitig dies Geschäft selbst übernehmen werden. Die Realschule möchte diesen Unterrichtszweig noch mehr bedürfen, als die Studirenden, weil er wohl auf Universitäten, aber nicht so in den andern Fachschulen, später gelehrt wird. Will man den Schülern ein Buch zur Ergänzung durch den Privatfleiß empfehlen, so ist das doch eigentlich nichts Anderes, als der Vortrag eines Lehrers und darin mangelhafter, daß, wenn jenes über etwas befragt wird, wegen des Warum, oder etwas sonst unverstanden bleibt, es darauf nicht antworten kann, der lebendige Lehrer aber wohl. — Die Literatur-Geschichte anderer Völker weisen wir dagegen der allgemeinen Geschichte und den Handbüchern der Sprachen,

die gelernt werden, füglich zu, denn die Zeit, und die anderweitige Menge der Gegenstände, gestatten keine abgesonderte Behandlung dieses Objectes.

e) Die Mathematik, als ein wesentlicher intellectueller Bildungszweig, wurde selbst von den ältern, streng philologischen Gymnasien, gefordert; die Realschulen erheben sie von ihrer practischen Seite her, zu einem der ersten. Aber auch von dieser Seite ist sie Jedem im Leben und selbst für manche Wissenschaften der Gelehrten, für Alle in Hinsicht der Naturwissenschaften unbedingt nothwendig. Daher erhält sie die Stellung einer Allen heilsamen Kenntniß, und was die Realschulen noch als ein Mehr wünschen können, gehört in die Fachschulen, oder es wird dem, in unserer Anstalt, zum Theil Rechnung getragen in der Parallelklasse mit dem Griechischen.

f) Die Naturwissenschaften, in ihren verschiedenen Zweigen, hängen genau mit der Mathematik zusammen, und von ihnen ist auch Gleiches über ihre Stellung im allgemeinen Unterricht zu sagen. Wenn einzelne Theile aus ihnen von besonderer Neigung, oder für bestimmte Zwecke noch weiter zu verfolgen, gefordert werden, so ist das dem Privatfleiße zu überlassen, oder fällt ebenfalls den Fachschulen zu.

§. 26. Haben wir bisher nur von den Nachtheilen vielartiger Schulanstalten und von dem Gewinn, den eine bietet, des Weitern gesprochen, in Hinsicht auf die Bildung im Reinmenschlichen, Wissenschaftlichen, Sittlichen und im Lebensverkehr, so wie von der Achtung welche Allen, in höhern Aemtern ohne weitere Fachbildung, die gleiche Schulbildung mit den andern Ständen sichert: so bleibt uns noch die Beziehung auf das Staatsbürgerliche und Nationale übrig. Wenn wir die Liebe, die Eintracht und wechselseitige Anerkennung der Bürger als die Grundlage eines guten Staates und als eins der wesentlichsten Bande der Nationalität anerkannt haben (§. 3.), und dies durch die Allen gemeinsame Schule sehr unterstützt wird, so muß aus den vielartigen Anstalten das Gegentheil hervorgehn. Die Gleichheit stärkt, die Ungleichheit schwächt in allen Beziehungen.

Der Keim zu allem wird in der frühern Jugend, durch Anschauungen und Gewohnheit, tief und unaustilgbar gelegt und

entwickelt. Verschiedene Bildungsweisen geben den Geistern ganz divergente Richtungen und frühe Sonderung der Stände, oder Berufssphären, legen den Grund zu der traurigsten Einseitigkeit, Dünkelhaftigkeit, Fremdheit, dem Kastenthume der Zöglinge für das spätere Leben. Was von Vorurtheilen, eingeräumten, unberechtigten Vorrechten, schon so zeitig in die Gemüther gelegt wird und mit allen Fasern des Denkens und Wollens dann eng verwächst, die ganze Lebensanschauung begründet: das sollte im reiferen Alter sich nicht verstärken, sondern ausgerodet werden? Mit wie stolzem, dünkelhaftem Selbstgefühl blickt nicht ein Cadettenschüler, oder Ritterakademiker, auf einen Gymnasiasten herab? Zur Erwiederung sieht dieser die Andern, auf sein gründlicheres und reicheres Wissen, seinen intelligenten Vorrang sich stützend, mit Geringschätzung an. Mit ähnlichem Stolze behandelt er den Realschüler. Welche Entfremdung, Spannung, ja Erbitterung der Realschüler gegen Gymnasiasten, der Gymnasiasten gegen Cadetten und Ritterakademiker muß sich da nicht erzeugen und auf das spätere Leben übergehn! — Zur brüderlichen, volksthümlichen Einheit ist schon in zartester Jugend das Fundament zu legen. Hier muß Allen *ein* Ziel vor Augen schweben: *gemeinschaftlich sich sittliche, geistige, vaterländische Bildung* zu erwerben, um später, jeder in seinem Kreise, *mit gleicher Ehre* zu dem Gesammtwohle einträchtig und in friedlichem Vereine mitzuwirken und also jeden andern Stand in seiner Bedeutung und Berechtigung anzuerkennen und zu achten.

Wenn man meint, durch frühe, *ausschließliche Vorbildung für ein gewisses Fach*, werde Jeder für dies *geeigneter*; und wenn man das wirklich auch zugäbe: ist denn auch immer so früh der spätere Beruf des Kindes bestimmt? Was hat es für Folgen, wenn die Wahl sich ändert und die specielle Vorbildung für ein anderes Fach nun nicht paßt? Aber noch wesentlicher ist, daß auf Grundlage einer allgemeinen Bildung, jedes besondere Fach erst seinen richtigen Standpunkt erhält und das eigenthümliche Wissen desselben innerhalb des Ganzen erst recht begriffen und angewandt wird. Nach der Schule ist Zeit genug alles Erforderliche für jenes sich zu erwerben. Jedes Fach führt an sich schon zur *Einseitigkeit*; um den Fachmann kreist die Welt; von seinem Standpunkte aus beurtheilt er alles. Das ist

unvermeidlich, ist nothwendig, aber ein Uebel. Es wird jedoch zum Unerträglichen und ganz Verderblichen gesteigert, wenn man schon die Schuljugend in diese Richtung hineindrängt. Dadurch entsteht der traurige, dünkelhafte Kastengeist, mit der Geringschätzung anderer Stände; nicht bloß beim Militär, als „Exclusivität," sondern bei Staatsbeamten und Gelehrten, bei Kaufleuten sogut wie beim Geburtsadel. Die Wahrheit, daß bei den nothwendigen Unterschieden immer eine Gleichheit, bei der Vielheit eine Einheit zu Grunde liegt, begreifen Wenige.

A. Die Elementar- oder Vorschule.

§. 27. Wir kommen nun zu den einzelnen Anstalten. Den Anfang macht die Elementar- oder Vorschule. Sie empfängt die Kinder so, wie die häusliche Erziehung sie mehr oder weniger entwickelt ihr überliefert. Neben der häuslichen Sorge der Erziehung finden sich jetzt auch häufig Kleinkinderbewahr-Anstalten, oder Spielschulen, die sehr zu loben sind, da, wo die Eltern entweder nicht die Zeit, oder Neigung haben, ihre Kinder den ganzen Tag über zu beaufsichtigen und zu beschäftigen. Jene Anstalten dürfen sich jedoch nicht zum eigentlichen Unterricht versteigen; wirklich spielend haben sie die Kleinen zu unterhalten, ihre geistige Thätigkeit nur vorsichtig zu wecken und besonders für ihre körperliche Entwickelung Sorge zu tragen, sie an Ordnung und Anständigkeit zu gewöhnen.

Ueber die Lehrgegenstände der Elementarschulen ist weniger Streit; dies sind zunächst die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens (Kalligraphie) und Zeichnens. Wenn die Kinder diese nothdürftig erlangt haben, so folgt das Rechnen, ohne eine künstliche, wissenschaftliche Theorie; die folgt später. Nur die erforderlichen Regeln des Verfahrens, ohne Begründung, sind vom Algorithmus zu geben und dann einzuüben. Ueberall kommt es hier auf Fertigkeiten an, und daneben ist die Anschauung und vorzugsweise das passive Gedächtniß in Anspruch zu nehmen.

Daß aller Unterricht mit der Anschauung beginnen müsse, ist oft gesagt, und kann nicht oft genug wiederholt werden, aber

ist auch nur richtig zu verstehn. Schon das Wort „Anschauung“ weist auf das Auge, das Sehen (Schauen) eines Gegenstandes hin. Die Abspiegelung auf der Netzhaut wird aber erst, mit Hilfe des Verstandes, zu einer innern Vorstellung, wo dann auch Gedanken, welche die Seele selbst bilden, innere Vorstellungen, oder Anschauungen sind. Wie das sinnliche Auge die Gegenstände erblickt, so sieht das geistige, oder bildlich, das Seelenauge, auch seine Begriffe, Ideen, Gedanken. Mit der Anschauung äußerer Dinge beginnt nun zwar das Kind, aber es gewinnt auch bald Anschauungen von dem, was in seiner Seele ist, und diese entstehen schon früh, aber bilden sich, wie die äußern erst allmählich und später als diese zu klaren und bestimmten Vorstellungen aus. Wenn man also das Anschauungsvermögen üben und schärfen will, so wird das sich auch auf das innere beziehen müssen, d. h. die Begriffe und Gedanken die sich im Kinde bilden; diese sind eben zu jener Klarheit und Bestimmtheit mehr und mehr zu bringen. Das darf aber nicht so geschehen, daß man sie unmittelbar in ihm deutlich (aussprechbar) und bewußt macht, sondern nur am Concreten, an Beispielen dies vorbereitet. Wenn man seine Anschauung von Blume, Baum, Thier, ihm deutlicher machen will, so wird es nicht durch Definitionen, sondern durch mehre Beispiele geschehen. Noch weniger fordere man, vom Kinde selbst, Definitionen. Es wird lernen die verschiedenen Arten von Obstbäumen zu unterscheiden, auch ohne die Frucht davon, aber es wird die Merkmale nicht bestimmt anzugeben wissen. In diesem Bewußtlosen, oder Gefühlszustande, muß es so lange gelassen werden, bis es allmählig zum Bewußten heranreift. Dann muß es nicht mehr Begriffe und Vorstellungen bloß in sich tragen, sondern sie auch aussprechen lernen. Frägt man es zu früh darnach, so wird es sagen: „ich weiß es wohl, kann es nur nicht sagen.“ Aber es ist auch nicht bloß der Sinn des Auges der allein oder zuerst bei den Anschauungen wirksam wird, sondern auch der der Empfindung, das Getast, oder das sinnliche Gefühl. Dies giebt sich beim Kinde gleich nach der Geburt kund: es wird im allgemeinen angenehm oder unangenehm afficirt; dann erhält es die Vorstellungen von weich und hart, glatt und rauh, warm und kalt, u. s. w. Auch greift es instinktartig nach den Dingen, die man ihm zeigt, um durch das Betasten das Sehn zu ergänzen. Ferner empfängt

das Ohr dunkele Eindrücke, erst als verworrenes Geräusch, was sich später zu Klängen und endlich zu Tönen, mit ihrem Zeitmaß und ihren andern Bestimmungen entwickelt. Man glaube nicht, daß, auch schon ältere Kinder, leicht und genau z. B. die Länge und Kürze der Vokale immer unterscheiden; bei der Orthographie kann man das erfahren.

§. 28. Die Muttersprache ist es sodann, an welche alle weitern geistigen Entwickelungen geknüpft werden. Sie bietet verschiedene Seiten und Anlässe dazu dar: erstlich das Grammatische, nicht schon als begriffliche, gründliche, vollständige Lehre, sondern nur das Fundamentale ist, möglichst anschaulich zu machen, durch Beispiele vermittelt, wie die Redetheile, das Decliniren, Conjugiren, die Präpositionen. Ohne diese kann das Nächste, die Orthographie, schon nicht begonnen werden. Dies Rechtschreiben allein gehört in den Anfang des Unterrichts; selbst etwas zu schreiben, d. i. seine Gedanken schriftlich auszudrücken, folgt erst später, es handelt sich nur um ein Gelesenes und dessen richtiges Verstehen oder um ein richtiges Sprechen. Hierbei führen schon die einfachsten Regeln zum Ueberlegen, Denken, wenn sie angewandt werden sollen, und bei der oft unrichtigen Anwendung der Schüler, findet der Lehrer Anlaß es zu berichtigen, oder dem mehr Sicherheit und Genauigkeit zu geben. Besonders wird er aber Gelegenheit haben bei fortgesetzter Uebung im Lesen, — welches zum geläufigen und dann mehr und mehr zum ausdrucksvollen und schönen Vortrage übergeht, — die Denkübungen an das Verständniß der Worte und des Inhaltes zu knüpfen und möglichst durch Fragen das vom Schüler selbst finden zu lassen. Es wird sich bald zeigen, daß diese oft auch die alltäglichsten Worte nicht in ihrer Bedeutung richtig kennen. Ganz unbekannte Wörter werden durch bekannte erklärt; zusammengesetzte aufgelöst in die Theile. Schwerer ist es den Zusammenhang der Wörter und den Sinn erkennen zu lassen, wenn es nicht ganz einfache und schlichte Sätze sind. Aber auch hier wird man möglichst die Kinder durch Leitung die Sache selbst finden lassen. Das Nacherzählen ist dann eine wichtige Uebung, kann jedoch nicht ohne vorhergehendes Verständniß des Gegenstandes erfolgreich bewirkt werden.

§. 29. Ein zweckmäßig abgefaßtes Lesebuch ist überall das erste Bedürfniß. Es muß nicht bloß das Dienlichste für das Wis-

sen des Kindes enthalten, sondern auch dies in einer einfachen Sprache. Ueber das Verständniß des gegebenen Alters darf es nicht hinausgehn, das Kind muß alles ganz verstehen können; das ist eine bekannte Forderung; aber ganz unbedingt darf sie nicht gestellt werden, wie wir schon bemerkt haben. Denn es kann nicht fehlen, daß Einiges vorkommt, was nur dunkel gefühlt und später erst deutlich verstanden wird. Es ruht so lange in der Seele, bis es reif wird und klar hervortritt. Dies ist gewissermaßen ein Ferment, dem später die Klärung folgt, und was eine heilsame Bewegung im Denken veranlaßt. Der Inhalt des Lesebuches muß sodann der Art sein, daß er das Gemüth für das Sittliche, Wahre und Gute, erwärmt und erregt; also auf das Gefühl wirkt. Auch Beispiele des Schlechten müssen vorkommen, um den Gegensatz des Guten recht anschaulich zu machen, aber nur in beschränkterer Weise, und nicht jede Art des Schlechten. Ferner ist es die Einbildungskraft, die im Kinde sich lebendiger zu regen beginnt, und die Befriedigung fordert. In welche Gebiete sie jedoch geleitet wird und welche Richtung sie empfängt, darauf kommt viel an für das richtige Verständniß des Lebens und des Handelns. Der Verstand ist zwar, von früh an, zugleich mit dem Gemüthe und der Einbildungskraft, thätig, aber er tritt nicht gleich selbständig und bewußt neben jenen hervor, er wird von jenen überwogen und leicht irre geführt; er dient, statt zu herrschen, wozu er später gelangt. Aber ohne seine frühere, wenngleich schwächere Mitwirkung geräth das Gemüth leicht in falsche, weichliche Empfindungen, wird sentimental, und die Phantasie, von ihm und der Erfahrung nicht gezügelt, ist geneigt in das Wunderlichste, Verworrenste auszuschweifen. Dem ist entgegen zu wirken. Soll nun der Flug der Phantasie auch nicht bloß dicht am Boden der Wirklichkeit und des Nüchternsten, Alltäglichsten hinstreifen, so darf er aber doch auch nicht in das Leere, Abenteuerliche, Absurde sich versteigen. Das phantastisch Ideale wird von den Romantikern geliebt, der Verstand gehaßt. Eine schwere Aufgabe ist es diesen Gegensatz zwischen den Forderungen der nüchternen Nützlichkeitsfreunde und der berauschten Idealen zu vermitteln. Die Romantiker halten die Mährchenwelt für die erste und beste Nahrung der kindlichen Phantasie, und diese erfreut sich auch daran; je bunter und sinnloser es dort hergeht, desto lieber ist es dem Kinde. Aber dies

gereicht weder der Sittlichkeit noch dem practischen Leben zum Nutzen. Wenn dort meist nur die Rede ist von Dingen die gar nicht existiren, von einer phantastischen Welt voll Zauberei und Wunder, von verwandelten Prinzen und Prinzessinnen, oder anderen Wesen, von lauter Glücksfällen, nicht vom Wirklichen, vom naturgemäßen Grunde der Dinge, vom vernünftigen Streben und Handeln um das Glück zu erlangen: so entrückt man die Kinder dem realen Leben, macht sie damit unzufrieden, macht sie träumerisch, läßt sie auf Wunder und Glücksfälle warten, statt der eigenen Kraft zu vertrauen. Die sogenannten Fabeln, mit ihrer Moral, sind etwas Anderes. Die Thierfabel ist zwar auch ein Unnatürliches, aber das Kind erkennt sie schon als solches und erfreut sich an diesen seltsamen Dingen, an Lampe und Reinecke, ohne das Erzählte für Mögliches und Wirkliches zu halten, wie das in den Mährchen. Ein klassisches Kinderbuch ist auch der Robinson, nächst den Fabeln von den Indern her, den schon die Eltern mit den Kleinen lesen mögen. Wie das Kind bei seinen Spielen sich isolirt, sich seine Welt schafft, der Mittelpunkt in ihr ist, so erscheint Robinson vereinsamt auf ferner Insel; er geht von der größten Bedürftigkeit allmählich durch eigenes Denken und Thun, zu einem immer befriedigenderen Zustande über, bis er durch ganz natürliche Zufälle, — die im Leben stets auch neben der eigenen Absicht und Bestrebung eintreten, — zuletzt zur Gesellschaft gelangt und endlich einem kleinen patriarchalischen Staate vorsteht. Das ist ein Vorbild aller menschlichen Entwickelung, alles ist dort practisch und natürlich, beschäftigt zugleich die kindliche Phantasie hinlänglich. Aber auch in die Region des Idealen, einer dichterischen, jedoch auf realem Grunde ruhenden Welt, kann das Kind eingeführt werden, wie z. B. durch Erzählungen, den homerischen Gedichten entnommen. Die Götter und Helden, die Abenteuer und Wunder, erblickt es in einer vergangenen Zeit, weiß daß es Dichtung und jetzt nicht mehr so ist, aber jene einfache und unübertroffene Dichtung giebt seinem Gemüthe und seiner Phantasie die lebendigste Anregung und Befriedigung, während der Verstand nicht aus jenem Gebiete verbannt erscheint. Die bessere, echte Romantik, bleibt den spätern Entwickelungsstufen überlassen, wo das gereifte Denken schon diese in ihrer geschichtlichen Bedeutung und Beziehung zu würdigen vermag. — Außer den Dichtungen

bietet die Geschichte auch die trefflichsten Stoffe für die Jugend dar, die hier in einzelnen Lebensbeschreibungen oder in einzelnen Begebenheiten, oder Thaten ausgezeichneter Menschen zu finden sind. Darin werden das Gemüth, die Einbildungskraft, so wie der Verstand und die Erfahrung, gleichmäßig bedacht. Schon von früh an muß der Sinn für die Einheit des Idealen und Realen und das Gleichgewicht aller Seelenvermögen vorbereitet werden, was nicht bloß an sich immer das Richtige ist, sondern jetzt auch der beginnenden Richtung der Zeit entspricht. Die Zeit wo die Kunst oder die bloße Erfahrung, oder particuläre Zwecke, den Reigen führten, ist vorüber und die Wissenschaften stellen sich gegenwärtig an die Spitze, jedoch vereint, nicht eine Art allein, etwa die, welche dem sinnlichen Nutzen dient, wie die Naturwissenschaften, sondern neben diesen die moralischen und philosophischen, ohne die Kunst und Erfahrung verkürzen oder ihres Rechtes berauben zu wollen.

§. 30. Wenn wir dem Elementar-Unterricht drei Jahre, die Zeit vom 7. bis 10. Jahre, zutheilen, so wird dies, bei großer Schülerzahl, in 3 einjährigen Klassen geschehn können, bei wenigern in zwei, oder in einer. Je mehr Klassen, desto förderlicher wird der Unterricht sein. Bei den angegebenen Lehrgegenständen findet schon eine Vorbereitung für die höhere Schule statt. So beim Zeichnen, wo die Formen und Figuren der Geometrie, als Körper, Flächen, Winkel u. s. w. für die Anschauung vorkommen und auch manche ihrer Verhältnisse, die in der Geometrie nach ihren Gesetzen und Verbindungen dann behandelt werden. Zu den Lehrobjecten kommt hier dann noch die Kenntniß der Länder durch die Anschauung auf der Wandkarte. Wenn da die Grenzen, Städte u. s. w. erblickt werden, so wird durch die Frage: „Wie ist das Alles so geworden?" auf die Geschichte hingewiesen, auf die das Kind nun gespannt ist. Auch die Religion, hier noch nicht gelehrt, findet doch schon, durch manigfache Gefühlserregungen ihre Vorbereitung.

B. Die allgemeine Anstalt.

§. 31. Geben wir nun den Lehrplan der einen, allgemeinen, höhern Anstalt, wovon eine Tabelle, der Schrift angehängt, die Uebersicht gewährt, hier aber die einzelnen Lehrgegenstände näher besprochen werden. Einiges Allgemeine geht dem noch voran.

Es müssen möglichst wenige Objecte zugleich vorgetragen werden, weil sonst Ueberladung und Verwirrung eintritt. Manche sind zu verbinden, andere lassen ihre Unterabtheilungen, wie in der Mathematik, auf einander folgen, so daß nicht zu gleicher Zeit Arithmetik und Geometrie gelehrt werde. Dies wird in den geeigneten Fällen hier angegeben und gerechtfertigt werden; auf der Tabelle ist es zu überblicken.

Der Umfang und die Methode kommen sodann zur Frage. Nicht zu groß darf jener sein und zu vielen dataillirten Stoff enthalten, sondern nur die Prinzipe, die Grundgesetze, Hauptbegriffe mit genügenden Beispielen in den Einzelheiten, aber alles muß klar, fest und genau eingeprägt werden. Die Lehrbücher sind, an sich schon, für den Unterricht ein wesentliches Moment, aber auch in der Beziehung, daß sie das im Lehrplane immer nur allgemein Anzugebende, näher und deutlicher bestimmen.

Das Wichtigste jedoch vor Allem sind die Lehrer, welchen die Ausführung zufällt. Sehr viel beruht auf deren einheitlichem Zusammenwirken; keiner darf für seinen Gegenstand besondere Bevorzugung in Anspruch nehmen. Alles aber kommt auf den Geist, die Umsicht und Geschicklichkeit der Lehrer an. In den untersten Klassen kann die Einheit dadurch leicht erreicht werden, daß man einem Lehrer alle Gegenstände des wissenschaftlichen Unterrichts überträgt. In Hinsicht der erforderlichen Kenntnisse hätte das keine Schwierigkeit, ein Primaner besitzt diese schon hinreichend. Die Kinder finden sich auch nicht wohl zurecht in der Behandlung durch mehre Lehrer, sowie es auch für die Disciplin von Vortheil ist, wenn sie in einer Hand liegt. Mit Quarta mögen zwei, und später mehre Lehrer eintreten, wo der Schüler schon verschiedene Methoden verträgt und dies selbst mehr und mehr heilsam wird, indem es die Einförmigkeit und Einseitigkeit einer besondern Manier in den höheren Lehrgegenständen vermeidet. Daß zwei Lehrer

in den mittleren Klassen sich in einem Gegenstande, wie z. B. im Lateinischen theilen, darf nie gestattet werden; unter Umständen aber in den obersten.

In Betreff der Lehrbücher, so ist ins Besondere noch Einiges vorzuheben, was mit der Methode zusammenhängt. Von dieser sind zwei entgegengesetzte gleich schlecht. Nach der einen wird Alles dictirt, wörtlich nachgeschrieben, was ebenso zeitraubend wie geistlos ist und den Schüler zu ganz mechanischem Thun verurtheilt. Wenn man dafür sagt: „durch die Feder gehe es in den Kopf," so ist der Weg nur ein sehr langsamer, langweiliger und wenig belebter. Die andere Methode ist die des freien Vortrages, oder noch übler des Ablesens vergilbter Hefte seitens des Lehrers, wo der Jugend überlassen bleibt, oder es gefordert wird, daß sie nachschreibe, so viel sie kann. Das geschieht schlecht genug, veranlaßt viele Unrichtigkeiten und wenn es einigermaßen glücklich ausfallen soll, so muthet es den Kräften der Schuljugend zu viel zu. Selbst auf Universitäten wird es bei einem schnellen Sprechen zur Qual und gelingt Wenigen gut; ein Lehrbuch ergänzt es auch hier. Bei einem sehr langsamen Vortrage aber wird es dem absichtlichen Dictiren gleich. Eine Vermittelung jener beiden Weisen hat man dadurch versucht, daß Paragraphen dictirt werden, worüber der Docent dann des Weiteren frei spricht, sie erklärend und ausführend. Seitdem aber die Buchdruckerkunst erfunden ist, haben wir in gedruckten Lehrbüchern das naheliegende, alle Uebelstände beseitigende Mittel. Sie sollen nicht, wie wohl gemeint wird, zur Vorbereitung für die Stunde dienen; das ist unnütz und selbst schädlich, weil bei der nöthigen Kürze derselben die Schüler oft etwas mißverstehn und der Irrthum dann erst zu berichtigen wäre; was nicht immer gelingt. Die Lehrbücher dürfen nicht zu kurz sein, nur räthselhafte Worte enthalten, aber auch nicht zu ausführlich, so daß der Lehrer nichts weiter hinzuzufügen hätte. Wenn sie auch das richtige Maß innehalten, so dürfen sie doch nicht in einer fortlaufenden Erzählung die Dinge vortragen, wie man wohl unter dem Titel: „für Schule und Haus" solche kurze und dürre Darstellung hat, die schon allein belehren wollen, sondern der Inhalt muß in kleine Sätze und Glieder zerlegt werden, die genügend und bestimmt das Einzelne andeuten, wo durch die Sonderung der Theile die Uebersicht erleichtert wird und der Lehrer

sie dann in einen Guß durch seinen Vortrag zusammenschmilzt. Dabei hat der Schüler die Aufgabe dem Vortrage folgend, theils einzelne Notizen sich zu machen, theils das Uebrige, was hinzugefügt worden, dem Gedächtniß anzuvertrauen. Jene Notizen haben das Gute, daß die Aufmerksamkeit zugleich gefesselt und die Selbstthätigkeit bei der kurzen Aufzeichnung hinlänglich in Anspruch genommen wird. Beim Wiederholen werden alle drei zusammen: das Lehrbuch, die Notizen und das Gedächtniß, alle Erfordernisse erfüllen und dabei können, zur besseren Erinnerung für spätere Zeit, noch einige nachträgliche Aufzeichnungen aus dem Gedächtniß, hinzugefügt werden, denn was Einem im Augenblicke ganz klar ist und unvergeßlich erscheint, verdunkelt sich oder verschwindet später doch oft ganz. Eine vollständige Ausarbeitung des Vortrages ist aber nicht zu fordern, das raubt zu viele Zeit und ermüdet. Dagegen wäre es eine sehr gute Vorprüfung am Ende des Cursus, wenn der Lehrer sich die gemachten Notizen zeigen ließe, wodurch er erkennte, ob die Schüler mit Aufmerksamkeit und Ueberlegung gefolgt sind. Wer keine oder schlechte, zwecklose gemacht hat, wird schon Bedenken erregen.

§. 32. Wenden wir uns nun zu den einzelnen Gegenständen, so beginnen wir mit

a) dem Deutschen und mit dem, was damit zu verbinden angemessen erscheint. Dies zusammen ist der eigentliche Mittelpunkt und der Theil des Unterrichts, wo alle Zwecke und Factoren gleichmäßig umfaßt werden: die Entwickelung aller Geistesvermögen; das Intellectuelle und Sittliche; das Practische und das Schöne; auch erscheint es als Hilfswissen für alle andere Lehrzweige. — Die specielle Forderung des Unterrichts im Deutschen, ist die, daß man die Sprache nach allen Seiten hin verstehn und richtig und gewandt, gebrauchen lernt. Dazu gehört das geläufige und ausdrucksvolle Lesen, nebst dem eigenen Sprechen; das Schreiben, nicht bloß als correctes, sondern auch als angemessenes für jeden Zweck und als schönes; die Unterscheidung der niedern, mittleren und höhern Stilart. Für das Alles tragen jetzt meist die Schulen vielfach Sorge, aber leider sieht man noch nicht immer die gewünschten Erfolge, und wenn das nicht früh hinlänglich geübt ist, so erwirbt man es später nicht leicht, wie das die Meisten

an sich erfahren haben, deren Schulbildung in die Zeit fiel, wo vom Unterrichte im Deutschen gar nicht, oder nur sehr mangelhaft die Rede war. Schon das Geringere, die Aussprache, wie sehr wird sie provinziell entstellt! selbst von den Gebildetsten und Gelehrten. Hört man das nicht sogar manchmal auf der Kanzel? Wie sollte das Richtige da von den niedern und mittleren Ständen erwartet werden? Nur auf den bessern Bühnen vernimmt man eine reine Aussprache. Dann das Lesen. Wie selten hört man auch nur ein richtig betontes und nach Sätzen gegliedertes, wohl modulirtes, geschweige ein schönes, ausdrucksvolles? Und endlich die Reinheit und Richtigkeit der Sprache, wie oft werden da nicht die Ohren der Freunde derselben, durch Provinzialismen, durch falschen Gebrauch der Präpositionen, durch den falschen Casus und durch den Verstoß gegen andere Regeln verletzt? und ebenfalls von Manchen der höhern Stände. Wie einen Musiker falsche Töne ärgern, so den Sprachkundigen alle Fehler der Muttersprache, und gewiß ist die Richtigkeit und Schönheit der Sprache das erste Zeichen der Bildung, so wie auch der Achtung gegen die gütige Amme und Pflegerin des Geistes. Es giebt sogar Thoren, die es für eine große Schmach halten in fremden Sprachen zu fehlen, aber in der eigenen sich nicht das geringste Gewissen daraus machen.

Die Theile des Unterrichts in ihr sind nun erst das Lesen, in seinen verschiedenen Erfordernissen in den Klassen immer mehr gesteigert und oft und lange geübt. Daran knüpft sich das Erklären, erst um den einfachen Sinn verstehen zu lassen; dann um die tieferen Gedanken und den Zusammenhang des Inhaltes größerer Stücke zu entwickeln. Diese Uebung ist die fruchtbarste für alle Denkfunctionen, wie für den Geschmack; aber sie ist auch die schwierigste für den Lehrer. Der Eine behandelt dies Geschäft, wie bei fremden Sprachen, mit minutiöser Weitläuftigkeit, pedantischer Wortklauberei und steter Einmischung der Grammatik. Der Andere weiß fast gar nichts zu sagen, läßt ruhig fortlesen, bis etwa ein strebsamerer Schüler eine unbequeme Frage an ihn thut. Der Dritte behandelt den Gegenstand auf allen Lehrstufen gleich. Der Vierte versteigt sich zu sublimen ästhetischen oder philosophischen Auseinandersetzungen in der Schulsprache und in Schulformeln seines Systems. Aber die Erklärung muß kurz und doch erschöpfend, nur auf das Wesentlichste des Inhaltes und der Form gerichtet sein,

und in einer allgemein verständlichen Ausdrucksweise, ohne specielle Schulweisheit. Die wahre Philosophie kann Jedem, nach seinem Bildungsgrade, die Dinge deutlich und begreiflich machen.

Das Schreiben wird in Sexta noch wenig zu üben sein. Eine gute Vorbereitung giebt die schriftliche Uebersetzung aus dem Lateinischen, wodurch für die Gesetze der Construction in der Muttersprache, bei ihrer Abweichung von denen der fremden, schon ein dunkles Gefühl geweckt wird. Das Nacherzählen ist eine zweite Vorübung für das Niederschreiben der Gedanken, denn es wird den Kindern viel leichter Gehörtes mündlich wiederzugeben, als schriftlich; dabei fehlt es ihnen an der Spannung und bei dem langsamern Gange und dem Suchen nach dem rechten Worte, verwirren sie sich. Die Orthographie, mit den mehr erweiterten Regeln, als diese in der Elementar-Schule vorkommen, ist hier eine Hauptaufgabe. Mit Quinta fängt das Schreiben eigentlich an und steigt in immer schwereren Aufgaben, in Stoff und Form, bis zu Prima auf. Die angemessenen Themate, auf jeder Stufe, sind zunächst wichtig in ihrer Wahl. Von Secunda an sind Dispositionen vor den Aufsätzen zu fordern, damit die gewöhnliche Gedanken- und Ordnungslosigkeit abgewehrt wird. Es wird der Jugend schwer mit Ueberlegung den Stoff zu ordnen; und ist ihr bequemer alle Gedanken, so wie sie eben sich einstellen, nach einander niederzuschreiben, wodurch Unklarheit und häufige Wiederholungen oft den Lehrer in Verzweiflung bringen. Logische Köpfe werden darin weniger fehlen, aber nicht Alle sind solche und jenen ist es auch heilsam, das mit Bewußtsein zu vollziehn, was sie sonst im dunkeln Gefühle thaten. In den untern und mittleren Klassen sind die Aufgaben zu den schriftlichen Arbeiten für alle gleich zu geben, in den obersten können auch abwechselnd einige Themate zur Auswahl nach Neigung vorgelegt, oder den Schülern selbst sich welche zu wählen, gestattet werden. Wenn Anfangs wöchentlich ein Aufsatz zu fordern ist, so wird es später, so wie die Aufgaben schwerer und umfangreicher werden müssen, genügen, daß sie alle 2 bis 3 Wochen nur eingehn.

Das Auswendiglernen von Prosa und Versen dient sowohl als Gedächtnißübung, als für die Bildung des Vortrages. In den untersten Klassen mögen alle Schüler ein Stück lernen und einige nur es aufsagen; in den mittleren, kann man einige Stücke

zur beliebigen Wahl bezeichnen, in den obersten aber die Wahl ganz den Schülern überlassen. Das Auswendiglernen fordert aber sehr das Maß, hier wie aberall sonst. Früher, wie jetzt, ist man aber nur zu häufig in den Fehler des Zuviel und des Zuwenig verfallen.

Auch das freie Sprechen wird in den obern Klassen sehr zu empfehlen sein, da sich die Veranlassung im Staatsleben dazu für Viele darbietet und auch im bürgerlichen sie nicht fehlt. Es ist zugleich auch eine gute geistige Uebung.

Die Sprachlehre ist Anfangs nur vorzugsweise mit den Schreiben zu verbinden, wo sich oft genug bei den vorkommenden Fehlern Gelegenheit dafür darbietet. Bei diesen concreten Fällen werden die Regeln am deutlichsten aufgefaßt und am besten eingeprägt. Wenn später, vielleicht in Tertia auch ein zusammenhängender, wissenschaftlicher Vortrag der Grammatik zweckmäßig erschiene, so dürfte er sich doch nur auf die fundamentalen und wichtigsten Gesetze beziehen, und Dinge, die der Uebung angehören, müssen wegbleiben. Beckersche und andere philosophische Theorien und Formeln, sind natürlich zu vermeiden; im Begriff und Ausdruck muß alles klar, einfach, naturgemäß und der Jugend verständlich sein, was schon Comenius (§. 18) richtig forderte.

Zur Sprachlehre gehören auch die Zeitmessung und Verskunst, sowohl um die Gedichte mit Sicherheit lesen zu können und dem musikalischen Gefühle nicht alles zu überlassen, wie auch die metrischen Unrichtigkeiten, wo sie vorkommen, zu erkennen. Vorzüglich ist aber auch die eigene Uebung der Schüler im Versemachen eine sehr förderliche in sprachlicher Hinsicht. Sie besteht, in ihren Stufen, in der Umwandlung der Prosa in Versen; in Uebersetzungen und in freien eigenen Versen. Durch die Uebersetzungen, und zwar durch treue, wird vorzüglich bewirkt, daß man den ganzen Wortvorrath sich vergegenwärtiget um die fremden Gedanken, vom Metrum gezwungen, durch die manigfachsten Wendungen und Weisen möglichst genau auszudrücken. Dies giebt große Gewandtheit und Manigfaltigkeit in der Sprache. Die eigenen Verse — zunächst als Beschreibungen, Schilderung, Behandlung historischer Stoffe — und besonders etwaige lyrische Ergüsse, oder eigene Erfindungen, müssen aber sehr streng beurtheilt werden, damit nicht ein poetischer Kitzel und Dünkel Unberufene ergreift und

von den ernsten Studien ab zu dichterischen Tändeleien verleitet, um einst die endlose Schar der Dichterlinge zu vermehren. Es ist so, wie Horaz mit dem jungen Piso, und wie Quinctilius mit Allen, zu verfahren. — Die Zeitmessung könnte schon nach Tertia, oder auch zugleich mit der Verskunst nach Secunda verlegt werden. Es scheint nicht, daß auf allen Schulen diese sehr wichtige und nützliche Lehre und Uebung beliebt wird, am wenigsten, daß es gründlich geschieht und mit Berücksichtigung der geschichtlichen Entwickelung der deutschen Vers- und Uebersetzungskunst.

Als andere Gegenstände, die nicht unmittelbar zum Unterrichte im Deutschen gehören, aber doch mit ihm in näherer Beziehung stehn und zweckmäßig mit ihm verbunden werden, nennen wir noch für Secunda — was sich hier an die technische Verskunst anschließt, — die Einleitung in die Aesthetik oder Kunstlehre. Dies möchte am besten durch die „Dichtkunst des Horaz" geschehen, die zu lesen und daran Erläuterungen und Ergänzungen, besonders die sich auf die neuere Zeit beziehen, zu knüpfen sein. Des Horaz Brief an die Pisonen ist ein geistreiches, und für alle Zeiten giltiges Elementarbuch, was, ohne auf Schulweisheit sich zu beziehen, nur gesunde, jedem gebildeten Denken begreifliche Lehren darbietet. Viele einzelne Sätze daraus sind im Umlaufe, die denn auch im Zusammenhange erblickt, besser zu verstehen sind. Man könnte einwenden, jenes Werk sei für Secunda sprachlich zu schwer. Dem ist aber leicht abgeholfen, wenn der Lehrer es nur vorübersetzt und sprachlich erklärt, wo es die Schüler ohne Schwierigkeit verstehn, und nachübersetzen können; denn es ist hier nur um den Inhalt zu thun, nicht um eine Uebung im Lateinischen, die jedoch nebenbei auch abfällt.

Nach diesen Rudimenten der Kunstlehre, wird dann in Prima die Geschichte der deutschen Literatur folgen (vergl. §. 25), womit auch die Entwickelung der deutschen Sprache, des Alt- und Mitteldeutschen, zugleich befaßt ist. Jedoch darf das nicht in solcher Ausdehnung geschehen, daß die vollständigern Sprachlehren derselben vorgetragen und eine Fertigkeit im Lesen der alten Werke erstrebt werde, sondern nur so viel, als nöthig ist, um ihren Charakter und ihre wesentlichen Unterschiede kennen zu lernen. Fordert schon das Gebot der Zeit und der Schonung der Kräfte der Schüler hierin eine große Beschränkung, da die nothwendigsten andern

Gegenstände mit Mühe zu überwältigen sind, so bieten die altdeutschen Schriften selbst auch keinen so reichen und gewichtigen Gedankengehalt, noch solche Schönheit der Form dar, daß die Bildung der Gegenwart einen erheblichen Nutzen aus ihnen schöpfen könnte. Sie sind nur in geschichtlicher Beziehung zu kennen, und dazu reichen Sprachproben oder das Lesen einiger in einer Uebertragung in das Neudeutsche hin. Das Weitere, Specielle gehört aber den germanistischen Philologen an *).

Die Literairgeschichte fordert auch zur Unterstützung ein „Handbuch der deutschen Sprache und Literatur", woraus der Lehrer seine Beispiele entnehmen, oder nur auf diese hinweisen darf. Aber ein solches Handbuch dient auch noch vielen anderen Zwecken: aus ihm wird der Stoff zum Auswendiglernen entnommen; an dieses ist das Lesen und die Erklärung geknüpft, wenigstens vorzugsweise; sodann enthält es das Werthvollste an Inhalt und Form, woran das Denken und der Geschmack reiche Nahrung findet. Das Bedeutendere wird aber erst durch öftere Wiederholung und Ueberlegung ganz erfaßt, daher muß es stets zur Hand sein. Ferner ist dort auch, wo es nur Bruchstücke enthält, auf das ganze Werk aufmerksam zu machen und sonst bei den Notizen über die Schriftsteller, auf die vorzüglichsten Werke derselben hinzuweisen, die dann dem Privatfleiße überlassen bleiben. Dies Handbuch soll aber, in

*) Die Kenntniß der ursprünglichen Wortstämme und ihre Veränderung bis zu der gegenwärtigen Gestalt, so wie auch die Grundbedeutung mit ihrer spätern Entwickelung, sind für das richtige Verständniß, oder für die Entscheidung zweckmäßiger Rechtschreibung, öfters sehr wichtig; aber das kann man nicht in jenen Werken selbst aufsuchen, sondern vorkommenden Falls in einem deutschen Wörterbuche, welches darüber Auskunft giebt. Deren haben wir mehre, aber von zu großem Umfange, und zum Theil noch nicht beendet, so daß sie dem allgemeinen Bedürfnisse nicht entsprechen. Ich darf daher wohl eins, für diesen Zweck berechnet, empfehlen, wenngleich ich selbst dabei betheiligt bin: „Handwörterbuch der deutschen Sprache, mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung, nebst Angabe der nächsten sinnverwandten und der Fremdwörter, so wie von einer kurzen Sprachlehre begleitet, von Chr. Wenig. Dritte neu bearbeitete, vielfach erweiterte und mit einem Reimlexicon versehene Auflage, herausgegeben von August Arnold, Köln, 1854. ($2^1/_3$ Thlr.). Dort habe ich auch über die Wichtigkeit und die vielseitige Benutzung eines deutschen Wörterbuches für den Schulunterricht und für spätere Selbstbelehrung, mich verbreitet, was ich hier nicht wiederholen kann.

geschichtlicher Folge der Schriftsteller, nur für den Gebrauch der vier oberen Klassen bestimmt sein; die beiden untern bedürfen einer anders ausgewählten und geordneten Chrestomathie, mit leichten, dem Verständnisse der Kinder entsprechenden Stücken. Wenn man an der Spitze einer solchen Göthe's „Erlenkönig" findet, so ist dies eine schlimme Vorbedeutung. Jenes größere Handbuch aber aufzustellen, ist keine leichte Sache und man wird sich darüber auch schwer einigen, was aufzunehmen und wie es überhaupt anzuordnen sei. Die bisherigen genügen jedoch dem Geforderten keineswegs, wie viel Gutes sie auch in einzelnen Beziehungen haben mögen. Am besten möchte ein solches durch den Verein von mehren Gelehrten und Schulmännern zu Stande kommen, die, in den Prinzipien einig, bei der Ausführung sich zu berathen und zu verständigen geneigt sind. Einer allein ist immer einseitig und die Arbeit für ihn auch zu groß. Wie wir es uns, nach Umfang und Einrichtung, denken, würde hier anzugeben zu weit führen und vielleicht auch nicht Beistimmung finden.

In Prima sei dann auch eine philosophische Propädeutik und eine kurze Encyklopädie der Wissenschaften hinzugefügt. — In den preußischen Schulen fand die Propädeutik, besonders auf Betrieb Herbarts und Hegels Aufnahme; später hat sie wieder Ungunst erfahren, vielleicht wegen gewisser, dem Denken feindseliger Principe, vielleicht auch wegen falscher Behandlung und demnach schlechter Resultate. Schon Herbart hat ein Bedenken dabei angegeben: er fordert sie, aber stellt nur als Schwierigkeit auf, daß man wenige Lehrer finden würde, die sie gut vorzutragen fähig wären. Ist dem so, so ließe sich ihm wohl abhelfen, obgleich es nicht sehr erfreulich erscheint, wenn er recht hätte und die Lehrer sich so wenig mit der Philosophie abgäben, — oder aus den Fesseln eines Systems nicht herauskommen und ihre speculative Weisheit, statt der einfachen Beobachtung und Abstraction zu geben, sich nicht enthalten können. Denn von der speculativen, und zumal Schulphilosophie, ist hier gar nicht die Rede, sondern es handelt sich nur um eine Vorübung für diese, wenn Einer sich ihr später zuwenden will, mehr aber noch um die Anleitung für Alle im philosophischen Denken, d. h. im deutlichen, in zusammenhängenden Begriffen und im Bewußtsein, statt des früheren Schauens und Fühlens. Für die Propädeutik sind aber zu wählen die See-

lenlehre und Logik, die beide aus der Erfahrung, Beobachtung, Abstraction und Reflexion hervorgehn. Man hat daher die Psychologie eine „Naturlehre der Seele" genannt, oder auch Erfahrungsseelenlehre. Wenn der Mensch überhaupt als der Gipfel der Schöpfung erscheint, so seine Seele — denn auch andere Wesen haben eine — als die höchste Spitze in dieser. Wie die andern Naturwissenschaften, so ist auch sie nur zu behandeln und bildet so auch nur das Ende, den Schlußpunkt derselben. Als ihre Grundlage fordert sie die Kenntniß der Natur und Beschaffenheit des leiblichen Organismus: Anatomie und Physiologie, und läßt diese vorausgehn. Daß ihre Kenntniß nothwendig sei, wird Niemand ableugnen und die Wissenschaft von ihr außerhalb der philosophischen Speculationen und Systeme ist leichter verständlich, als andere Theile der Naturlehre, die an sich schwer und tiefer mathematischer Begründung bedürftig sind. Die Logik ist, als bloße Lehre des Verlaufes und der Formen des Denkens und der Kategorien, die auf alles Gedachte ihre Anwendung finden, — nicht als Metaphysik, oder Speculation, über dessen höhern Inhalt, — eine sehr leichte Disciplin, im Vergleiche mit vielen andern, daher auch Manche gemeint haben, diese Logik sei für die Universitäten zu leicht und gehöre nur in die Schule. Natürlich wird nur das Allgemeine und Wesentliche hier zu geben sein, nicht das große und meist unfruchtbare Detail in aristotelischer oder scholastischer Spitzfindigkeit. In jener Weise ist die Logik aber unentbehrlich und wird sonst auch in den einzelnen Disciplinen anderweitig gefordert, wie in der Rhetorik, oder Anweisung zu schriftlichen Darstellungen, die Lehre von der Eintheilung u. s. w. nicht umgangen werden kann. Diese Logik ist nicht selbst Philosophie, wie die Grammatik noch nicht die Sprache; beide werden nur auf einen Stoff angewandt. Die Logik erzeugt sich auch unbewußt in Jedem, wie die grammatischen Regeln bei Erlernen der Sprache, ohne daß sie ausgesprochen werden: aber darum sie überflüssig zu nennen, ist eben so falsch. Mit beiden ist der Unterricht nicht zu beginnen, aber zur rechten Zeit müssen sie eintreten, denn erst was man objectiv und klar besitzt, gewährt eine gesichertere Anwendung, und beim Zweifel oder Streite allein eine zuverlässige Entscheidung.

Die Encyclopädie der Wissenschaften giebt Jedem für sein Fach, was er erlernen will eine vorläufige Einsicht, ist aber noch

wichtiger in Hinsicht der anderen Fächer und der Wissenschaften überhaupt, um in dem Zusammenhange mit dem Ganzen sein Fach und sich selbst im richtigen Verhältnisse zu Allem zu erkennen. Das Speciellere für jedes Fach, nach allen seinen Theilen und Erfordernissen, erfährt man aber beim Eintritt in die Fachschule selbst.

b) In Hinsicht des Lateinischen haben wir das Allgemeine schon besprochen (§. 24): seine Bedeutung; was darin zu lernen, was zu beschränken und was wegzulassen sei. Jetzt bleibt uns übrig anzugeben, wie das Erforderliche methodisch zu behandeln und anzuordnen sei. Die Momente überhaupt, welche das Erlernen einer Sprache in sich hat und die nach einander eine immer zunehmende Berücksichtigung fordern, sind:

1) die Wörter, in ihrer ersten und in den abgeleiteten Bedeutungen (lexicalischer Theil);

2) ihre Formveränderung (etymologischer);

3) die Gesetze der Verbindung (syntactischer);

4) Inhalt und Darstellungsform (rationeller und ästhetischer Theil).

Der Anfang wird mit den beiden ersten Theilen gemacht. Dazu bedarf es eines zweckmäßig eingerichteten Lesebuches für Sexta und Quinta. Dies hätte zu enthalten: Lesestücke, die wichtigsten Paradigmen, die allgemeinen Geschlechtsregeln und die Präpositionen. Mit dem Lesen und den Paradigmen ist in Sexta zugleich zu beginnen; das Andere folgt später nach. Die Lesestücke sind so auszuwählen, daß sie mit einfacheren Sätzen anfangen und allmählich zu ausgebildeteren und zu Perioden fortschreiten. Auch die einfachsten Sätze brauchen nicht ganz inhaltsleer zu sein, wie etwa terra est rotunda, sondern können durch eine Anschauung, oder einen Gedanken, anziehn und die Aufmerksamkeit reizen. Unter den einzelnen Abschnitten müssen die Vokabeln stehn, und zwar nach ihrer Grundbedeutung zuerst, wenn sie an der Stelle in einer abgeleiteten gebraucht sind. Mit Hilfe der Lehrer und dieser Vokabeln wird dann die Uebersetzung gemacht (das Richtige in der hamiltonschen Methode). Eine Präparation kann im Anfange nicht gefordert werden, die ist nicht von den Sextanern zu erwarten. Aber zu Hause haben sie die Vokabeln des gelesenen Stückes nachher zu lernen und von diesem eine schriftliche Uebersetzung zu machen. Die Sextaner, vielleicht schon am Schlusse des

Cursus, aber die Quintaner bereits mit dem Anfange, erhalten die Lesestücke ohne darunterstehende Vokabeln, müssen die ihnen unbekannten in einem Register aufsuchen, also sich präpariren. Das Uebersetzen kurzer Sätze aus dem Deutschen fängt auch schriftlich in Quinta an, wobei die mündlich ertheilten Regeln in Anwendung kommen. Beim Lesen sind die allgemeinsten, wie z. B. Uebereinstimmung im Genus und Casus, der Accusativ mit dem Infinitiv, u. A. schon vorgekommen. Bei den allgemeinen Geschlechtsregeln mögen die häufig vorkommenden Ausnahmen auch in Quinta gelernt werden, aber diese, so wie die Präpositionen, nicht in einer fortlaufenden Reihe, oder in schöne Verse gebracht, sondern einzeln, in kurzen Sätzen, die Geschlecht oder Casus kundgeben und zum Theil auch einen lehrsamen Inhalt haben, z. B. mons sacer, der später näher bekannt wird, collis Capitolinus (aber nicht alle, wie etwa esox, podex, glis, penis, die dem Schüler nie vorkommen, oder nur selten); oder per ardua ad astra; dulce et decorum est pro patria mori. Denn nach der Reihe gelernt, kommt es oft vor, daß die Kinder sie doch falsch anwenden, indem sie einzeln nicht gleich hervortreten; bei solchen concreten Beispielen wird das vermieden.

Wenn schon möglichst viel gelesen worden, dabei viele Wörter und deren Beugungen gelernt sind (der lexicalische und etymologische Theil vorbereitet ist), so hat auch schon ein Sprachgefühl sich zu bilden begonnen und der syntactische Theil der Grammatik hat auch einzelne Momente kennen gelehrt. Das ist dann, zunächst in den mittleren Klassen, zu erweitern; den obern bleibt endlich das Letzte, Inhalt und Form, als Aufgabe übrig. Die Grammatik, die von Quarta an den Schülern in die Hand gegeben wird, darf für die angegebenen Zwecke dieses Lehrzweiges, nicht zu ausführlich sein, wozu die bisherige Forderung des echt lateinischen Stils verleitet hat. Wenn das Schreiben, so gut es geht, für die Philologen auch noch einen Zweck hat, etwa die weitere Verbreitung zu anderen Völkern ihrer gelehrten Werke, so mögen sie es darin im philologischen Seminare weiter bringen. Auch wird die Schulgrammatik nicht in der Fassung der Regeln zu sublim und philosophisch sein dürfen. Eine solche und ausführliche, gehört dem philologischen Fachstudium an. Je weniger die Schüler zu philologischen Grammatikern, Kritikern, Antiquaren und Stilisten ausgebildet werden, desto mehr

Zeit und Kraft haben sie, um diese auf die Fertigkeit im Lesen und im Verständniß, so wie auf den Gehalt und die Form der großen Schriftsteller zu verwenden.

Von Tertia an mag das Wörterbuch eintreten; vorher genügen Register zu den Lesebüchern, oder wenn auch in Quarta schon Autoren beliebt werden.

Ueber die Auswahl der Autoren, und zum Theil, über die Reihenfolge wird immer viel gestritten werden, und es sind in einem Schulplane auch nicht ganz streng bindende Vorschriften erforderlich.

c) Von den neuen Sprachen ist mit dem Französischen in Quinta zu beginnen. Das Lateinische, in Sexta gelernt, unterstützt schon hier, später aber immer mehr. Im Wesentlichen mag das Verfahren dasselbe sein, wie im Lateinischen. In Tertia tritt die Sprachlehre und das Schreiben mehr hervor. Vorher dient ein Lesebuch, in Secunda können Autoren folgen, und in Prima wäre ein Handbuch anzuwenden, welches alle Stilarten in Prosa und Versen darböte und durch die Notizen über die Schriftsteller und ihre vorzüglichsten Werke, auch in die Literatur einführte. In Prima würde gleich mit einem solchen Handbuche das Englische und Italienische begonnen, jedes ein Jahr lang, wo es sich aber nur um die wissenschaftlichen Zwecke handelte: möglichst geläufig die Schriftsteller lesen zu lernen, ohne alle Uebung im Schreiben und Sprechen, wozu die Zeit nicht ausreicht und es auch kein Bedürfniß für Alle ist. So weit dieses in den neuen Sprachen, für Einige eine volle Befriedigung fordert, liegt außerhalb der allgemeinen Anstalt.

d) Der Religionsunterricht in der Schule gehört zu den schwierigsten und streitigsten Gegenständen. — Alle Religion ist ein Glaube, eine subjective Ueberzeugung; er ist von Natur in den Gemüthern fester und tiefer begründet, als alle die Bestrebungen ihn zu einem absoluten, intellectuellen Wissen zu erheben. Wird das Religiöse in seiner Wahrheit, ungetrübt von irdischen Vorstellungen, ausgesprochen, so kann der Sieg nicht fehlen, da er als geistiges Vermögen im Keime schon ursprünglich in der Seele liegt; aber er kann lange durch falsche, früh eingesogene Lehren und Dichtungen, irre geführt werden. — Die extremen Gegensätze in dem Glauben sind: der freie, völlig subjective, ohne allen positiven und geschichtlichen Grund, eine sogenannte Natur-

religion, die in ihrer Verwerfung alles Confessionellen und Kirchlichen bis dahin gekommen ist, selbst „den Glauben an Gott als eine offene Frage" anzusehn. Da das Christenthum aber den Glauben an Gott als seine Grundlage hat, so ist nichts einfacher und klarer, als daß bei jenem gestatteten Zweifel auch das ganze Christenthum in Frage gestellt wird. Die Heiden und Juden stehen ihm dann schon viel näher. Eine wahrhaft christliche freie Gemeinde muß auf dem Grunde der Evangelien stehen, und das „Freie" kann sich nur auf die spätern Dogmen und Cultusformen, der Kirchenväter, Concilien, Päpste und Reformatoren, beziehen, wovon Jeder, nach seiner Einsicht und innersten Ueberzeugung etwas annehmen oder ablehnen kann, ohne von den Andern zu fordern, daß sie mit ihm darin übereinstimmen sollen. In welcher Kirche glauben aber auch Alle an sämmtliche aufgestellte confessionelle Lehren? Will man dazu zwingen so treibt dies in das Extrem der Freiheit hinüber. Das andere Extrem stellt das Confessionelle mit seinen Dogmen und Satzungen über das evangelische Christenthum, die Kirche über ihren Gründer; setzt das Positive nicht in die Schrift allein; hält die geschichtliche Entwickelung nicht für ein Relatives und Fortschreitendes, sondern zu irgend einer Zeit Abgeschlossenes, wie durch Luther, Calvin, das tridentinische Concil, u. s. w. Die Confession und Religion hält man oft für dasselbe, wie viele Philosophen ihr System und die Philosophie für eins ansehn. Aber die schwere Aufgabe der Vermittelung dieser Gegensätze können wir hier nicht zu lösen versuchen, sondern nur sagen, daß sie im evangelischen Christenthum, oder in dem wahren und reinen Protestantismus, schon gelöst ist, wo „Jeder zwar sein eigener Priester sein soll," aber nur als treuer Jünger des Meisters, unwandelbar von seiner Lehre geleitet und seinem Beispiele nachfolgend. Die Arminianer gestatten den Zugang zu ihren Gemeinden, jedem den sie für einen wahren Christen erachten, nämlich einen solchen, der „1) die heil. Schrift, und insbesondere das N. T., als Grund seines Glaubens annimmt; 2) alle Abgötterei, und was dem ähnlich ist, verabscheut; 3) ein tugendhaftes, den göttlichen Gesetzen entsprechendes Leben führt; 4) keinen Andersglaubenden beleidigt oder verfolgt."

Wenn wir an der ersten religiösen und sittlichen Forderung: der Liebe, des Friedens, der Duldung und Aner-

kennung der Andersglaubenden, festhalten, was auch vom Staate überhaupt und als ein wesentliches Moment für die Nationalität ins Besondere, nachdrücklich geboten ist. (§. 24 am Schluß und §. 20): so können wir nicht zugeben, daß die Schulen sich als confessionelle abschlössen, oder dem Kirchlichen auf irgend einen Theil des Unterrichts Einfluß gestatteten. Je wahrhafter religiös der Geist in einer Schule ist, oder ein wirklich christlicher d. h. der Liebe und Duldung, um so mehr wird er alles Anfeinden, Ausschließen und Absondern vermeiden. Die frühe Spaltung und Anfeindung der Jugend durch confessionelle Schulen, ist noch einschneidender, als die in verschiedene Fach- oder Ständeschulen, sie gleicht sich im späteren Leben viel weniger aus, und leider gehört die religiöse Verschiedenheit in Deutschland zu den größten Hindernissen nationaler Einigung. Wäre es aber heilsam confessionelle Schulen zu haben, wie die Zeloten meinen, so würde es einen andern großen Uebelstand herbeiführen: wir erhielten an einem Orte oft, der eben eine höhere Anstalt kaum vollständig ausstatten könnte, nicht bloß katholische, sondern auch mehre protestantische — lutherische, reformirte, menonitische u. a. — Schulen; dazu käme noch eine judische. Von dieser Noth werden wir befreit, wenn der Religionsunterricht der Schule sich bloß auf Bibelkenntniß, Moral und das historische Element beschränkt und das Confessionelle den Geistlichen überläßt. Daß gegenwärtig, aus manchen Gründen, aber große Schwierigkeiten dem entgegenstehn, ist leider nicht zu verkennen. Am liebsten vermiede ich dies dornige Feld, aber da es zum Ganzen gehört, so ist es nicht zu umgehen, und muß, nach den leitenden Prinzipen, wenigstens das Wesentliche und Allgemeine in den Unterrichtszweigen davon angedeutet werden. Die Behandlung sei in allen Theilen rein geschichtlich und objectiv, so daß nur erzählt wird, was geschehen oder was in den einzelnen Kirchen angeordnet worden ist, ohne alle Reflexionen, Kritik, Polemik oder Apologie. Die Thatsachen so rein mitzutheilen, erfordert freilich viel Ueberwindung und Zurückhaltung; was jedoch die Eiferer als Verrath an der eigenen Kirche, oder mindestens als Indifferentismus ansehn. Wirklicher Indifferentismus ist Gleichgültigkeit gegen alle Religion, kommt zuletzt dahin Atheismus zu werden, die Natur an die Stelle Gottes zu setzen oder den Menschen selbst. Kirchlicher Separatis-

mus erzeugt Glaubenswahn, Haß und Verfolgung der anderen Confessionen, was Unchristlichkeit ist und Priesterherrschaft befördert, den Staat und das bürgerliche Leben in allen Verhältnissen stört und verwirrt.

Die Theile des Unterrichts und ihre Aufeinanderfolge bezeichnen wir so: Biblische Geschichte alten Testaments; dann des neuen, gewöhnlich „das Leben Jesu," genannt; in schlichter Erzählung, oder besser in einem Buche gelesen und nacherzählt. Durch das Buch wird möglich Unangemessenes im Vortrage des Lehrers vermieden und besonders eine Erleichterung für die Schüler bewirkt, die dem mündlichen Unterricht nicht folgen oder ihn nicht behalten können, und dann Aushilfe in dem Buche finden. Darauf folgt erste Bibelkunde und Lesen einzelner Abschnitte, wie Psalmen, oder Erzählungen die in der biblischen Geschichte nicht vorkamen; dann Darstellung der vorchristlichen Religionen, und in der Kirchengeschichte, die Muhamedanische Lehre. Wenn in diesem geschichtlichen Ueberblick nur die Entwickelung der Kirchenlehren, aber nicht genau und im Einzelnen die ganze Dogmatik, nebst den Kirchen- und Glaubenformen, behandelt werden können, so wird nachher von allen bedeutenden christlichen Kirchen und Secten in einer „Unterscheidungslehre" das Wesentlichste übersichtlich darzulegen sein*), was auch der allgemeinen Geschichte von Nutzen ist, welche noch weniger Raum für das Specielle hat, in dem was sie vom Kirchlichen aufnimmt, und ohne nähere Kenntniß vom Inhalte der streitenden Kirchenlehren, die geschichtlichen Resultate nicht deutlich zu begreifen sind. Dazu ist es Jedem von Interesse mit hinlänglicher Klarheit die von der seinen abweichenden Kirchen im Wesentlichen zu kennen, um mit Einsicht über sie urtheilen zu können; aber nur das thatsächlich in Lehre und

---

*) Ich habe (anonym) eine „Unterscheidungslehre der christlichen Kirchen in rein historischer Zusammenstellung für gebildete Laien, Erfurt bei Villaret, 1857" kurz, nur 5 Bogen stark, erscheinen lassen, die aber für den angegebenen Zweck und für die Geschichte und Gegenwart das Erforderliche darbietet. Es sind die Dogmen ihrer Entstehungszeit nach angegeben und besonders eine tabellarische Zusammenstellung der griechischen, römischen und protestantischen neben einander, läßt die Gleichheit und Abweichung deutlich überblicken.

Cultus soll sich dort finden. Den Schluß macht eine wissenschaftliche Sittenlehre.

e) Von der Geschichte und Geographie ist, ihrer ganzen Bedeutung nach, schon gesprochen worden (§. 7. u. 25 d.). Es blieb uns hier nur noch übrig die Einrichtung und Vertheilung des Stoffes anzugeben. In Sexta ist die jüdische Geschichte, an sich auch in ihrer Einfachheit, eine gute Einleitung in diese Wissenschaft, mit dem Religionsunterricht verbunden worden. Dann wird in dieser Klasse die reine Erdkunde gelehrt. In Quinta folgt die politische Geographie der außereuropäischen Länder, und in Quarta die der europäischen Staaten. Der erste Cursus der Weltgeschichte ist nach Quinta und Quarta zu verlegen. Mit der Uebersicht des Ganzen muß begonnen werden, ehe man zu der nähern Kenntniß der Theile, der Staatengeschichte, übergehen kann. Mit Recht hat man öfters gefordert, daß dort die Weltgeschichte vorzugsweise biographisch behandelt werde, denn die Kinder haben für die Personen mehr Sinn und Verständniß, als für die allgemeinen und staatlichen Begebenheiten; aber sie darf sich in jene Elemente nicht völlig auflösen, der äußere Zusammenhang darf nicht vernachlässigt werden. Wenn irgend wo Alles auf den äußern und innern Zusammenhang, auf Grund und Folge, (Causalität,) ankommt, so ist es in der Geschichte. Sie ist ein organisch sich entfaltendes Ganze; ohne das Vorhergehende und das bedingend Nebenstehende, ist nichts in ihr verständlich, hat keine Bedeutung. Ein buntes Durcheinander von einzelnen Stoffen, ohne Rücksicht auf das Begründende, auf Zeit- und Ort-Verhältnisse, bald hier und bald dort aufgelesen, ist einem Fiebertraum ähnlich, verwirrt mehr, als es belehrt. Sie wird dann auch eine sittliche Wirkung hervorbringen, ohne sich in das Moralisiren und auf Reflexionen einzulassen. Dabei ist streng darauf zu sehn, daß die Hauptbegebenheiten und Jahreszahlen dem Gedächtniß sich fest einprägen. Man könnte hier ein Lehrbuch wählen, der Art wie oben (§. 31.) angegeben ist, welches der Lehrer im freien Vortrage dann ausführte, aber dem steht zweierlei entgegen. Erstlich sind die Schüler jener Klassen meist noch nicht reif genug der mündlichen Erzählung zu folgen, und zweitens ist es auch nicht die Gabe aller Lehrer, das gut zu vermögen: die Einen versteigen sich leicht in der Sprache und im

Inhalte zu hoch, die Andern sind nicht Historiker genug, um selbst nicht in manche Unrichtigkeiten zu verfallen, zumal wir schon gefordert haben (§. 31.), daß in den betreffenden Klassen nur ein Lehrer alle Gegenstände übernehmen soll. Da ist es dann nicht leicht zu erwarten, daß die in beiden Klassen sich besonders mit Geschichte beschäftigt hätten; wie zudem ihre verschiedene Behandlungsweise auch die Einheit des Ganzen gefährdete. Dem Allen begegnete ein Lesebuch, wobei dem Lehrer aber unbenommen bliebe, hie und da etwas angemessen hinzuzufügen. Dies Lesebuch würde für jede Klasse einen mäßigen Band erfordern, so daß, in 2 Stunden wöchentlich, alles Erforderliche absolvirt werden könnte. Endlich werde diese Weltgeschichte auch mit dem Deutschen verbunden, um möglichst die Zahl der einzelnen, für sich besonders vorgetragenen Objecte, zu vermeiden; jene hängt auch, als Leseübung und durch das Nacherzählen, mit dem Unterricht im Deutschen zusammen, so daß die Vereinigung nicht bloß eine scheinbare wäre. Darum sind für das Deutsche 5 Stunden anzusetzen.

In Tertia lassen wir nun die Geschichte und Geographie der Staaten des Alterthums folgen. Auch, wenn man mit dieser Klasse einen Abschluß für Solche annimmt, welche nicht die ganze Bildung der Schule erlangen können, wird für sie die nähere Kenntniß dieses Theiles der Geschichte, zu der allgemeinen in Quinta und Quarta hinzugefügt, sehr ersprießlich sein. Diesen Theil wird nämlich Einer, der sich später noch selbst fortbilden wollte, nicht leicht wählen, sondern die vaterländische und die neue Geschichte, die ihm näher liegen und ihm anziehender erscheinen. Und doch ist nähere Kenntniß der alten an sich, auch sonst vielfach belehrend, besonders aber unbedingt zum richtigen Verständniß der neuen nothwendig; überall kommen Beziehungen auf jene vor, nicht bloß mit dem römischen Reiche und mit Griechenland, sondern auch mit Asien und Africa, da ja in der Geschichte alles Spätere nicht ohne das Frühere, das Einzelne nicht ohne das Ganze, richtig zu verstehen ist.

Nach Secunda fällt Geschichte und Statistik der neuen Staaten; im ersten Jahre der andern, im zweiten die von Deutschland. Hier fehlt es aber ganz besonders noch an einem passenden Lehrbuche, durch welches allein auch ganz deutlich gemacht werden könnte, wie nach Umfang und Behandlung

der Lehrgegenstand sich gestalten müsse. Da die Statistik für Schulen eine andere Form haben muß, als in der strengen, gesonderten Wissenschaft; sie wird dort mehr nur eine Erweiterung der politischen Geographie darstellen in Verbindung mit Geschichtlichem.

Für Prima gehört dann, alles Bisherige zusammenfassend, die Weltgeschichte, vorzüglich intensiv erweitert, indem sie sich über alle Seiten der Entwickelung verbreitet und den äußern, wie den innern, Zusammenhang der Begebenheiten und der Ideen wenigstens vorbereitend darzulegen strebt. Für die volle Ein- und Uebersicht eines so Verwickelten, wie die Geschichte, ist es nothwendig sie in verschiedenen Weisen zu behandeln: erst, in den allgemeinsten Umrissen, als Weltgeschichte; dann die einzelnen Theile, oder gesonderten Reihen, die Staaten für sich, und endlich diese wieder, in einer höhern Form der Weltgeschichte, zum Ganzen vereint. Im zweiten Jahre in Prima ist, der ihr zufallenden neuen Geschichte, das Wesen und die Form des Staates, oder die Hauptprinzipe und Theile der Staatswissenschaft vorauszuschicken (§. 2. d.), da ohne diese auch die meisten Fragen der neuen Zeit nicht verständlich sind, wie z. B. beim Handel und den Finanzen, das Mercantil- das physiokratische und das freie Handels-System, oder die Natur des Absolutismus, des constitutionellen Staates, der Republik. Nicht polemisch, von einem Parteistandpunkte aus ist das zu besprechen, sondern nur als historische Entwickelungsformen darzustellen.

Für die Anschauung und das Gedächtniß, sind Tabellen stets empfohlen worden, welche in einem Ueberblick alle die einzelnen Staaten in ihrem Nebeneinanderstehen, und in ihren Veränderungen, — durch Eroberungen sich vergrößernd, oder durch Besiegtwerden sich verkleinernd, und oft sogar ganz verschwindend, so wie auch öfters sich wieder befreiend, — anschaulich vorführen; wo besonders die Weltstaaten mit ihrem Anwachs und ihrer Auflösung von Interesse sind.*) Es läßt sich davon ein manigfacher Gebrauch

*) Ich habe eine solche Tabelle herausgegeben, unter dem Titel: „Uebersichtsblatt der Weltgeschichte, nach den Staaten und nach der Sprach- und Stammverschiedenheit der Völker, nebst einem Beiblatte, enthaltend die Olympiaden, die Jahre Roms und vor Christus verglichen, so wie die Erfindung u. s. w. Erfurt 1857 bei Villaret. — Es ist so groß, daß es für die untern Klassen, einer geographischen Wandkarte ähnlich, gebraucht werden

machen, und sie dienen auch nach der Schulzeit trefflich das sich Verdunkelnde durch einen Blick auf dies Bild wieder klar zu vergegenwärtigen.

f) Auch von der Mathematik und den Naturwissenschaften ist hier nicht viel im Besondern zu erwähnen, nach dem was (§. 25 c. u. f.) vorausgegangen. Ihre theoretische und practische Bedeutung stehen außer allem Zweifel; aber über das Maß wird immer Streit sein. In der Parallel-Klasse, — wo wir die Polytechniker, oder Nichtstudirenden, und die Akademiker, oder Studirenden von einander trennen, — werden wir Gelegenheit finden in Hinsicht jener Wissenschaften Einiges als Ergänzung für jene hinzuzufügen, wie es die Realschulen fordern, besonders für Rechnen und Chemie. Dies mag nach localem Verhältniß verschieden bestimmt werden, wie z. B. ob das Bedürfniß der Kaufleute, oder Fabrikanten wo vorwaltet. In Hinsicht der Methode der Mathematik im Allgemeinen, so ist die einfache, anschauliche und am Kürzesten zum Ziele führende die beste; vor allem hat sie den Zusammenhang der Lehrsätze ungestört zu verfolgen und nicht durch Aufgaben zu unterbrechen; die folgen nach jedem Abschnitt. Sie hat sich auch der directen Beweise zu bedienen, die apagogischen zu vermeiden. Die rationellere, analytische, höhere Behandlung, ist nicht für die Schüler, so wie die höchsten Theile überhaupt nur für die Gelehrten und einiges für die Fachschulen. Manche Mathematiker haben die Ansicht mit einigen Philologen gemein: es müsse Alles den Schülern recht schwer gemacht werden, damit ihre Kräfte sich besser übten und entwickelten. Aber die Wissenschaften und Sprachen bieten an sich schon des Schwierigen so viel dar, daß man es absichtlich nicht noch zu vermehren braucht.

g) In Hinsicht der Parallel-Klassen, so führen die vorstehenden Gegenstände zu der für die spätern Polytechniker hinüber. Von den 4 besonderen Stunden für diese, wollen wir 2 Stunden für die Mathematik oder die Naturwissenschaften ansetzen, wie sie eben speciell verwandt werden mögen. Die 2 andern Stunden kämen den neuen Sprachen zu Gute; zunächst dem

---

kann; durch Farben sind die Völker nach ihrer Stammverwandtschaft zu übersehen. Die obersten Klassen können sie auch zum häuslichen Gebrauche mit Nutzen verwenden.

Französischen. Mehr als in dem allgemeinen Unterrichte wird hier das Schreiben auch geübt werden müssen, und später auch das Sprechen, so weit es möglich ist, als Vorübung; das geläufige, vollkommene ist aber nur durch Privatunterricht oder im fremden Lande zu erlangen. Wo das Englische ein dringendes Bedürfniß ist, da könnte, vor dem Anfange desselben im gemeinschaftlichen Unterrichte, schon im zweiten Jahre in Secunda 1 Stunde angesetzt werden, wo dann die andere dem Französischen bliebe, und so könnte man auch allenfalls in Prima fortfahren. Im süd-westlichen Deutschland möchte wohl das Italienische mehr als das Englische erwünscht sein, und dann wäre dasselbe mit jenem, statt des Englischen zu thun.

Endlich haben wir noch vom Griechischen in der Parallel-Klasse zu reden. Von seiner Bedeutung wollen wir, als von einem Unzweifelhaften schweigen und haben schon erwähnt, wie die Verhältnisse mancher Art ihm nur eine beschränktere Zeit zutheilen lassen (§. 25. a.). In Quarta wünschten wir 2 Stunden dafür, die ausreichten um Aehnliches, wie in Sexta im Lateinischen zu erreichen, und selbst mehr, da die Schüler schon reifer sind. Wie im Lateinischen wäre mit dem Lesen und zugleich mit Erlernen der Paradigmen anzufangen, aber ohne Rücksicht auf die Dialekte.

Uns dünkt aber, es müßten an diesem Unterricht in Quarta alle Schüler Theil nehmen. Erstlich, weil Viele sich hier noch nicht für ihr späteres Fach entschieden haben und ein Vorschmack und ein Versuch im Griechischen sie erkennen läßt, ob ihre Kräfte und ihre Neigung dieser Sprache, und alles was damit zusammenhängt, zusagen. Sodann ist es, auch abgesehen davon, später manigfach nützlich, bleibt es selbst nur bei diesen Elementen; schon für das Lateinische in den Wörtern, Formen und Wortverbindungen; ferner zum Verständnisse der vielen griechischen Ausdrücke, die in die Wissenschaften und in das gewöhnliche Leben aufgenommen sind. Manche erklärt man sich schon aus dieser dürftigen Sphäre der erlangten Wortkenntniß, alle jedoch weiß man ihrer Bildung nach zu erkennen. Endlich wird Jeder, durch das hier Erlernte, in den Stand gesetzt, vorkommende griechische Stellen, mit Hilfe eines Wörterbuches, oder schwerere mit Benutzung einer Uebersetzung noch dazu, zu verstehn, wenn es darauf ankommt eine Stelle genau zu begreifen und ihren Sinn zu erkennen, welches Bedürfniß in Hin-

sicht der Lehren des Neuen Testaments bei Jedem leicht einmal eintreten kann, wenn über die Auslegung derselben in der Geschichte oder im Leben sich Streit erhebt, wo eine Kenntniß der Worte der Urschrift nothwendig ist, wenn man sich selbst ein Urtheil bilden will. Demnach scheint der geringe Kraft- und Zeitaufwand, auch für die, welche das Griechische nicht fortsetzen, gegen die verschiedenen theoretischen und practischen Vortheile, in keinen Betracht zu kommen.

Für den von Tertia an beginnenden, gesonderten griechischen Unterricht ist das möglichst erreichbare Verständniß nur für das Lesen zu erstreben, wo bei der geringeren Zahl der Schüler auch verhältnißmäßig mehr geleistet werden kann. Das Schreiben ist aufzugeben, nur als Mittel zur Einübung grammatischer Regeln wird es anfangs allenfalls angewandt. Daher ist die Grammatik selbst auch auf das Nothwendigste für jenen Zweck zu beschränken. So wird z. B. die Accentlehre nur so weit erforderlich zu wissen, um ihre Gesetze in der Veränderung ihrer Stelle und sonst zu kennen, aber nicht sich einzuprägen, wo die Accente ursprünglich auf den Wörtern stehen, was man beim Lesen sieht. Sodann ist, so gut wie im Lateinischen, die Kritik der Lesarten nur bei den Stellen hin und wieder anzuwenden, wo der Sinn dadurch einen wesentlichen Unterschied erhält. Dies ist zwar auch eine sehr heilsame Denkübung, aber fordert das Maß ganz besonders; das Mehr gehört der philologischen Gelehrsamkeit an, und es wird oft von den Lehrern diese ihre Liebhaberei so übertrieben, daß sie fast während der ganzen Stunde, über ein zweifelhaftes Prädikat zu sprechen im Stande sind, wovon man Beispiele erzählt.

Ueber die zu lesenden Schriftsteller verbreiten wir uns nicht; darüber ist man ziemlich einig. Nur Platon wollen wir empfehlen, daß er mehr, als bisher gewöhnlich geschieht, gelesen werde. Er ist zugleich die beste Einleitung in die Philosophie, aber muß dann auch bei seiner Behandlung zugleich ganz besonders auf den Inhalt und Zusammenhang der Gedanken das Bemühen gehen, und nicht bloß Satz für Satz sprachlich erklärt werden. — Erwähnen aber wollen wir nur noch, daß die Ausgaben mit kurzen, zweckmäßigen Anmerkungen in deutscher Sprache, wie sie jetzt immer mehr, im Griechischen, so wie im Lateinischen, in Gebrauch kommen, für alle Schriftsteller sehr empfehlungswerth

erscheinen. Sie erleichtern das Präpariren der Schüler und machen es erfolgreicher, denn viele schwere Stellen bringen diese gar nicht heraus und dann fehlt ihnen der Zusammenhang. Ferner wird dadurch auch Manches beseitigt, was sonst in der Stunde gesagt werden müßte; es gewährt also auch Zeitgewinn. Manche Lehrer wollen zwar nur den reinen Text gestatten, entweder damit die Schüler es nicht zu leicht hätten, wofür aber die schweren Schriftsteller, auch bei kurzen Noten, schon sorgen; oder Andere fürchten vielleicht, daß ihnen nichts zu sagen übrig bliebe; das wäre freilich sehr traurig.

C. Die Bürger- oder deutsche Schule.

§. 33. Die manigfachen Verhältnisse des Lebens verwehren, daß Alle einer höhern Bildung theilhaftig werden. Daher wird schon unsere allgemeine Anstalt Stufen zulassen, indem sie in ihren vier unteren Klassen den Abschluß für einen geringeren Bildungsgrad darbietet und dann weitere Ein- und Abschnitte innerhalb der höhern, wenn man es nöthig findet. Aber der hier fragliche Unterricht ist nicht blos dem Grade nach, sondern in fundamentaler Weise von jenem anderen verschieden, zunächst dadurch, daß er alle fremden Sprachen ausschließt. In Hinsicht der Wissenschaften steht diese Schule jedoch im Allgemeinen den vier untern Klassen der höhern gleich, auch die Zeit für sie ist dieselbe, nämlich von der Elementar-Schule an, bis um das 14. Lebensjahr. Sie ist ungefähr das, was man jetzt eine niedere Real- oder Gewerbeschule nennt, aber consequent in ihrem Prinzipe, ohne die gewöhnlichen Schwankungen jener, die bald etwas Latein oder Französisch u. s. w. zutheilen, bald versagen.

Wenn die allgemeine Anstalt, bis zur Entlassung aus Prima, den Lehrstoff darbietet, welchen wir für alle höhern Beamten und für die Privatleute fordern die, bei hinlänglichem Vermögen, Geist und wissenschaftlichem Sinn geneigt und im Stande sind, sich zu jener Bildungsstufe erheben zu können oder zu wollen: so bedürfen die, welche sich den gewöhnlichen Gewerben, wie den

Handwerken, der Krämerei, dem kleineren Landbau u. dergl. widmen, der Bürger- oder deutschen Schule, die ihnen das hinlänglich gewährt, was ihr Stand an Wissen, nicht bloß für den practischen Gebrauch bedarf, sondern auch was zur rein menschlichen und sittlichen Entwickelung gehört.

Aus diesen Ständen werden auch meist die Zöglinge der jetzigen Bürgerschulen hervorgehn. Aber da die Kinder in diesen Familien, und aus deren Gesichtskreise, weniger Vorstellungen, Begriffe, Kenntnisse gelegentlich empfangen haben und ihr Denkvermögen somit unentwickelter ist, als derer aus höheren Ständen, so sind ihre Fortschritte auch weniger schnell zu erwarten. Man kann den Unterschied in dieser Vorbildung nur völlig ermessen, wie groß er in der Regel ist, (denn Ausnahmen finden sich in beiden Klassen), wenn man Veranlassung gehabt hat Kinder aller Stände viel zu prüfen und zu beobachten. Schon in der Elementarschule werden die begünstigteren den andern voraussein. Der Bürgerschule weisen wir 4 Jahre zu, entsprechend den vier untern Klassen der höhern Anstalt; aber die Zöglinge werden, ungeachtet vermehrter Stundenzahl in den entsprechenden Gegenständen, kaum so weit gebracht werden können, als dort. Die Behandlung der Lehrobjecte wird hier auch zum Theil eine andere, eine leichter verständliche sein, dagegen ist mancher Stoff hier aufzunehmen, der in der andern Anstalt erst in den späteren Klassen vorkommt.

Vier Klassen, mit einjährigem Cursus, sind zu wünschen; aber da, wo die Mittel nicht zureichen, oder die Schülerzahl gering ist, mag man sich mit 3, und selbst 2 Klassen begnügen. Die Lehrgegenstände und Stundenzahl stellen wir so fest:

Deutsch	6
Religion	3
Geschichte und Geographie	5
Mathematik und Naturwissenschaft	6
Zeichnen	3
Schönschreiben	3
	26
Singen (nicht für Alle)	4.

Im Deutschen ist zuerst die Richtigkeit im Sprechen zu erstreben, mit der Reinheit der Aussprache und Vermeidung der Provinzialismen und gewöhnlichen Sprachfehler; so-

dann der schriftliche Ausdruck und die üblichen Formen für alle Geschäfte des Lebens, wie Briefe, Rechnungen, Eingaben u. s. w. Ferner ein geläufiges und ausdrucksvolles Lesen, aus einem Lesebuche, welches mancherlei nützliche Kenntnisse enthält, das Gemüth erregt, die Sittlichkeit belebt, den Verstand übt und der Phantasie Nahrung giebt.

Die Religion erhält Einiges mehr zugetheilt, als die vier untern Klassen der andern Anstalt: Erweiterung der Bibelkunde, eine kurze Kirchengeschichte, Unterscheidungslehre der Hauptkirchen, nur in rein factischen Angaben.

Die Geschichte wird als Weltgeschichte, ähnlich wie dort in Quinta und Quarta gelehrt, jedoch mit mehr Berücksichtigung des industriellen und des bürgerlichen Lebens, der Verhältnisse der Stände in den verschiedenen Zeiten. Die vaterländische Geschichte macht den Schluß. Da aber die Zöglinge einst auch Staats- und Stadtbürger werden sollen, so hat sich an die Geschichte anzuschließen: die Mittheilung und Erklärung der Verfassungs-Urkunde; die Städteordnung; Gewerbegesetze und Gerichtsordnung, die allgemeinen Gesetze des Criminal-Rechtes, für allgemeines Wissen und für Geschworene gleich nöthig. Was wissen jetzt die Meisten davon, wenn sie, erwachsen, auch dies und jenes davon lesen, oder was noch gewöhnlicher ist, auch nicht lesen? Und was sind die Folgen davon? Die Unwissenheit darin ist schon schlimm, aber noch übler ist ein Wahnwissen, welches sich durch unklare, zufällig aufgenommene, einzelne Vorstellungen, oder nach der eigenen Meinung darüber ansammelt. — In der Geographie ist vorzugsweise die von Deutschland ausführlicher zu lehren und dann die der Nachbarstaaten.

In der Mathematik und den Naturwissenschaften wird man sich mehr auf das Practische richten, obgleich die gewählten Theile nicht oberflächlich und ohne wissenschaftliche Form oder Begründung zu behandeln sind. Im Rechnen füge man zu den Rechnungsarten des gewöhnlichen Lebens, noch Gesellschaftsrechnung, Procent- und Zinsrechnung, Ausziehn der Quadrat- und Cubikwurzel, Decimalbrüche u. s. w. hinzu. Die ebene Geometrie genügt mit einer Anweisung für Ausmessung der Flächen und mit den Formeln für die der Körper. Von den Naturwissen-

schaften sind nur die den Gewerben hilfreichen Theile herbei zu ziehen, sofern nicht andere für die Geographie (die mathematische), oder für die Vorkommnisse im Leben, erforderlich sind.

Das Zeichnen und Schönschreiben sind selbstverständlich hier wesentliche Uebungen. Der Gesang ist nur für die, welche Stimme haben, fällt also im allgemeinen Unterrichte weg. Ihm gebühren jedoch mehr Stunden als auf der höhern Schule, weil sonst, bei der kürzeren Zeit des Verweilens in dieser Schule, keine hinreichenden Erfolge zu erzielen sind.

Das Finanzielle ist überall bei den Schulanstalten bedingend. Die kleinen Städte werden sich mit Bürgerschulen begnügen. Wenn sich hier Eltern finden, welche ihren Kindern eine höhere Ausbildung geben wollen, so müssen sie das, was für die spätere Aufnahme in irgend eine Classe der allgemeinen Anstalt gefordert wird, durch Privatunterricht bewirken. Orte, welche nicht eine vollständige höhere Schule errichten können, mögen nach ihren Mitteln, neben der Bürgerschule, noch einige Klassen jener begründen, ähnlich den jetzigen Progymnasien.

Nur zum Vergleiche mit den großen Anstalten und der Vollständigkeit wegen, sind die Bürgerschulen hier kurz berührt worden. Ebenso soll es mit den Mädchen-Schulen noch geschehen.

D. Die Mädchen-Schulen.

§. 34. Schon bei der Erziehung findet ein wesentlicher Unterschied in der Behandlung der Knaben und Mädchen statt, — welcher Unterschied von seiner „Knospe" bis zur Entfaltung, in Schiller's „die Geschlechter" so tief und schön dargestellt ist. — Noch mehr aber wird sich der Unterschied (wegen der Frauen physischen, sittlichen und geistigen Eigenthümlichkeit, sowie wegen ihrer Stellung im Leben) in Hinsicht des Unterrichts nach Umfang und Methode zeigen. Der Umfang ist kleiner; die Methode muß leichter, weniger rationell sein, mehr noch auf Anschauung und auf das Gefühl sich gründen; fordert keine solche wissenschaftliche Schärfe, Tiefe und Gründlichkeit, ohne darum spielend und ober-

flächlich werden zu sollen. Er sei nur maßhaltiger, als für das männliche Geschlecht, bei welchem er aber auch oft sich zu sehr versteigt, bis zu dem, was nur der Gelehrsamkeit specieller Fächer zukommt. In der eigenthümlichen Natur der Frauen, welche schnell und leicht auffassen, unmittelbar im dunkeln Gefühle, aber nicht zu langem und tiefem Nachsinnen geneigt sind, liegt der Schlüssel für ihre richtige Belehrung. Aber wie jede Einseitigkeit ihre Ergänzung fordert, so ist es auch hier; darum muß auch das bewußte Denken beim weiblichen Unterrichte hinlänglich in Anspruch genommen und entwickelt werden, ohne darauf allein hinzuwirken. Die gewöhnliche Anklage gegen die Frauen nämlich ist: sie folgten nur dem subjectiven Gefühle, sie überlegten und dächten nicht, „wo sie liebten, da wäre schon ihr Urtheil gefällt." Das ist wahr, aber es sollen eben Erziehung und Unterricht möglichst davon befreien, sie freier in das Object versetzen und so sie besonnener und gerechter machen. Das ist jedoch bisher zu oft versäumt worden und also der Mangel nicht ihre Schuld, denn die Bildung soll den natürlichen Menschen, mit seinen Beschränkungen und Einseitigkeiten, zum künstlichen, der Idee möglichst entsprechenden erziehen, ohne die individuelle Grundlage unberücksichtigt zu lassen.

Fragen wir nun nach den speciellen Zwecken des Unterrichts für Frauen, so werden wir diese in Folgendem finden:

Zuerst für sie selbst, zu ihrer rein menschlichen Entwickelung, um sie in ihrem Innern reicher, klarer und somit glücklicher werden, sowie auch im äußern Leben sich besser zurechtfinden zu lassen.

Sodann wegen ihrer Aufgaben in der Familie, um dem Hauswesen vorzustehen; hier für alle Bedürfnisse Sorge zu tragen; besonders als Mütter die erste Erziehung der Kinder, für das leibliche, wie für das sittliche und geistige Wohl derselben, zu leiten; — und sind sie nicht selbst richtig erzogen, so werden sie es auch nicht mit Erfolg bei Anderen thun. — Keine geringere Rücksicht ist auch darauf zu nehmen, daß die Frau, durch eine dem Manne entsprechende Bildung, ihm nicht bloß Hausverwalterin sei, sondern auch Freundin, Gesellschafterin, und selbst manigfach Beratherin, oder um ihm durch ihren Zuspruch den Verdruß und die finstern Wolken von der Stirn zu verscheuchen, was eine gebildete geschickter zu bewirken vermag.

Ferner für ihre Stellung in der Gesellschaft. Da „herrschen sie durch Anmuth und feine Sitte;" durch ihren Sinn für das Schickliche, zügeln sie die wilde Kraft der Männer und geben dem Verkehre durch ihren Geist eine leichtere und manigfachere Belebung, während sie dann auch bei den ernsten Gesprächen der Männer nicht ohne Theilnahme bleiben.

Endlich ist auch die Bildung der Frauen für den Staat von großer Bedeutung, denn wenn die Familie, in ihrer Reinheit und vollen Entwickelung, die Grundlage desselben macht, und der Frauen Einfluß in der Familie ein so großer ist, zunächst für die Erziehung des späteren Geschlechtes: so ist das ein stringenter Beweis für jenen Zweck.

Was die verschiedenen Arten der Schulen für die Mädchen aller Stände betrifft, so fordern wir als solche:

1) Die Elementar-Schule, die nicht wesentlich von der für Knaben unterschieden sein wird. Für wohlhabende Familien ist zu empfehlen, daß sie den Unterricht der Töchter im Hause, oder im Verein mit wenigen Mädchen befreundeter Familien ertheilen lassen, zunächst auch darum, weil sie nicht zu früh dem stillen, häuslichen Kreise entzogen werden dürfen. Auch für einen weiteren Unterricht hätte dies mancherlei Vortheile, aber die Ausführung ist zu schwer.

2) Eine allgemeine Schule für alle Stände, den mittleren Unterricht ertheilend, die zwar im Umfange und der Behandlung der Gegenstände manigfach von der Bürgerschule abwiche, aber ihrer Stellung nach mit ihr übereinkäme.

3) Eine höhere Anstalt für die reicheren und gebildetsten Stände, unserer allgemeinen Schule für die männliche Jugend entsprechend, jedoch in ihrer Einrichtung ebenfalls besonders gestaltet. Hier wird das Französische, und wenn es gefordert wird, das Englische oder Italienische gelehrt; die Künste der Musik, des Gesanges und des Zeichnens werden höher betrieben; die Wissenschaften erhalten einen größern Umfang, besonders die Geschichte und Literatur. Weibliche Arbeiten sind natürlich ein Erforderniß für alle Schulen und selbst das Turnen, gehörig modificirt, verdient sehr der Empfehlung.

4) Eine Schule für die Ausbildung von Lehrerinnen, die allenfalls mit der vorhergehenden zusammenfallen kann, indem

nur Einiges, für das nähere Bedürfniß dieser, in besondern Lectionen, hinzugefügt werden mag.

Man hat manchmal den Frauen die Fähigkeit abgesprochen, gute Lehrerinnen werden zu können, weil sie den Unterricht nicht gründlich und wissenschaftlich zu ertheilen vermöchten. Das ist vollkommen wahr, wenn sie nicht zu diesem Geschäfte hinlänglich ausgebildet werden, wie auch Männer es sonst nicht können. So gründlich vorgebildet, wie die Lehrer der Knaben, brauchen sie auch nicht zu werden, da ihre Schülerinnen auch nicht den Weg der Gelehrsamkeit betreten sollen; jedoch so weit, daß sie mit Einsicht und in zweckmäßiger Weise, zu lehren in den Stand gesetzt sind. Ihr sicherer Takt und natürliches Gefühl leiten sie auch besser als die Männer, welche Alles nur rationell und bewußt betreiben wollen. Wenn diese einer falschen Theorie verfallen sind, so gleicht das nicht leicht ein natürliches Gefühl aus. Zudem „gehört das Gleiche zum Gleichen," es versteht sich einander besser, schließt sich leichter an einander an, somit auch die Schülerin an die Lehrerin. Für den höhern Unterricht, und auch für manche Zweige des mittleren, werden jedoch auch männliche Lehrer zweckmäßiger eintreten, nur nicht junge Kandidaten bei den reiferen Mädchen.

Weiteres, als diese allgemeinen Grundsätze, unterlassen wir hier noch anzugeben, obgleich wir noch Vieles, was jetzt zu wünschen ist, auf dem Herzen haben: das würde aber ein besonderes Werk erfordern.

Die tabellarische Uebersicht des Stundenplanes,

welche hier folgt, bedarf keiner weiteren Bemerkungen; das Nöthige ist schon (§. 32.) gesagt. In Hinsicht des Technischen, was da nicht aufgeführt ist, gilt das Uebliche: 2 Stunden zum Schreiben, bis Tertia; 2 Stunden zum Zeichnen, von Secunda an facultativ; das Singen, in 2 Stunden ebenso, bei triftigen Gründen. Vom Turnen, als vollständig anerkannt, ist nur noch eine Erweiterung zu hoffen, da es immer mehr, außer den allgemeinen Zwecken, auch zur Vorbildung für den Militairdienst

empfohlen wird, wodurch es vielleicht auch bei der Jugend mehr Anklang finden dürfte. Es muß aber ein allgemein verbindlicher Unterrichts-Gegenstand werden und auch in der deutschen Schule.

Vielfach vortheilhaft wäre es, wenn jeder Cursus einjährig sein könnte, und besonders auch, wenn die obern Klassen getrennt würden. Jenem stehen aber die Wünsche der Eltern entgegen, die halbjährige für förderlicher halten, und diesem die Mittel der meisten Anstalten. Im Prinzipe muß aber das Vollkommnere aufgestellt werden, wenn man auch weiß, daß es bei der Ausführung nicht erreicht wird.

Stunden-

Klassen.	Allgemeine			
	Deutsch.	Lateinisch.	Neue Sprachen.	Religion.
VI.	Lesen und Erklärungen; Nacherzählen; Auswendiglernen; Orthographie. 5 St.	Lesen und schriftliches Uebersetzen. Paradigmen und etymolog. Regeln. 5 St.		Biblische Geschichte A. T. 2 St.
V.	Wie in VI. Aufsätze mit syntactischen Regeln. (Weltgeschichte 2 St. siehe Geschichte.) 5 St.	Wie in VI. Syntactische Regeln mit dem Schreiben verbunden. 5 St.	Französisch. 2 St.	Geschichte N. T. (Leben Jesu.) 2 St.
IV.	Wie in V. gesteigert. (Weltgeschichte 2 St. siehe Geschichte.) 5 St.	Lesen, auch leichtere Verse. Schreiben wie in V. erweitert. Auswendiglernen kürzerer Stücke. 6 St.	Französisch. 2 St.	Einleitung in die Bibel, A. T. 1 St.
III.	Lesen u. Erklären. Aufsätze, Grammat. u. Zeitmessung der deutschen Sprache. Declamiren. 4 St.	Lesen der Historiker auch der Dichter; Schreiben und Auswendiglernen von Stellen. 6 St.	Französisch Lesen u. Schreiben z. Einübung der Grammatik. 2 St.	Bibelkunde N. T. 1 St.
II. a.	Aufsätze (Unterscheidung der Stilarten.) Deutsche Verskunst. Lesen; freies Sprechen. 4 St.	Lesen, (auch der Redner;) Virgil; Terenz. Schreiben mit der Grammatik verbunden. Auswendiglernen. 6 St.	Französ., Les. auch der Dichter, (ein Handb. mit Einleit. in d. Lit.) u. d. Schreiben. 2 St.	Wissenschaftliche Bibellehre. 1 St.
II. b.	1. Aufsätze (auch metrische Uebungen.) 2. Lesen, freies Sprechen. 3. Einleitung in die Kunstlehre, auf Grundlage der horazischen. 4 St.	Lesen wie in II. a. (auch der Briefe) und das Uebrige. 6 St.	Französisch, wie in II. a. 2 St.	Kirchengeschichte. 1 St.
I. a.	Wie in II. b. in 1. u. 2. Statt 3., die Geschichte der deutschen Literatur, mit Beispielen, auch der Sprachepochen. 4 St.	Lesen auch der philosoph. Schriften des Cicero; Auswahl der andern Lyriker, besonders aber die Oden des Horaz. Schreiben wie in II. 6 St.	Französ. (2 St.) Englisch (2 St.) 4 St.	Nicht-christl. Religionen u. Unterscheidungslehren der christlichen Hauptkirchen. 1 St.
I. b.	Wie in I. a. in 1. u. 2. Statt 3., Philosophische Propädeutik u. Encyclopädie der Wissenschaften. 4 St.	Lesen, auch Tacitus; die Satiren und Briefe des Horaz, und ein Stück des Plautus. 6 St.	Französ. (2 St.) Italienisch (2 St.) 4 St.	Wissenschaftliche Sittenlehre. 1 St.
	35 St. (eigentlich 31 St.)	46 St.	18 St.	10 St.

plan.

Lehrgegenstände.		Parallel-Klassen.		Wissenschaftl. Stunden.	Alter. Jahr.
Geschichte und Geographie.	**Mathematik und Naturwissenschaften.**	**Griechisch.**	**Wissenschaften und neue Sprachen.**		
Reine Erdkunde und die gegenwärtigen Staaten. 2 St.	Rechnen (4 St.) Naturgeschichte (vaterländische 2 St.) 6 St.			20.	10.
Geographie der außereurop. Länder. (Weltgeschichte, s. Deutsch.) 2 St.	Rechnen (4 St.) Allgemeine Naturgeschichte I. Theil. 2 St.) 6 St.			22.	11.
Geographie der europäischen Staaten. (Weltgeschichte s. Deutsch.) 2 St.	Geometrie u. Rechnen (4 St.) Naturgeschichte II. Theil (2 St.) 6 St.	Griechisch (?) 2 St.		24.	12.
Geschichte und Geographie der alten Staaten. 3 St.	Geometrie und Rechnen und mathematische Geographie (4 St.) Physik (2 St.) 6 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französisch (2 St.) 4 St.	26.	13.
Geschichte und Statistik der neuen Staaten; a. der fremden europäischen. 4 St.	Trigonometrie und Gleichungen (4 St.) Wissenschaftliche Naturkunde (1 St.) 5 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französisch (2 St.) 4 St.	26.	14.
Geschichte und Statistik der neuen Staaten. b. Deutschland u. das specielle Vaterland. 4 St.	Stereometrie und Kegelschnitte; Gleichungen (4 St.) Wissenschaftliche Naturkunde (1 St.) 5 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französ. (1 St.) Englisch (1 St.) 4 St.	26.	15.
Allgemeine Weltgeschichte bis ins 15. Jahrhundert. 3 St.	Wiederholung der Mathematik im wissenschaftlichen Zusammenhang u. Physik mit mathematischer Begründung. 4 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französ. (1 St.) Englisch (auch Schreiben 1 St.) 4 St.	26.	16.
Allgemeine Weltgeschichte, die neuere Zeit, mit vorhergehender Einleitung in die Staatswissenschaft. 3 St.	Physik und Chemie, mit mathematischen Uebungen z. Anwendung. (Das Weltgebäude, der Kosmus.) 4 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französ. (1 St.) Englisch (1 St.) 4 St.	26.	17.
23 St. (eigentlich 27 St.)	42 St.	22 St.	20 St.	196.	8 Jahre.

Lehrgegenstände.		Parallel-Klassen.		Wissenschaftl. Stunden.	Alter. Jahr.
Geschichte und Geographie.	Mathematik und Naturwissenschaften.	Griechisch.	Wissenschaften und neue Sprachen.		
Reine Erdkunde und die gegenwärtigen Staaten. 2 St.	Rechnen (4 St.) Naturgeschichte (vaterländische 2 St.) 6 St.			20.	10.
Geographie der außereurop. Länder. (Weltgeschichte, s. Deutsch.) 2 St.	Rechnen (4 St.) Allgemeine Naturgeschichte I. Theil. 2 St.) 6 St.			22.	11.
Geographie der europäischen Staaten. (Weltgeschichte s. Deutsch.) 2 St.	Geometrie u. Rechnen (4 St.) Naturgeschichte II. Theil (2 St.) 6 St.	Griechisch (?) 2 St.		24.	12.
Geschichte und Geographie der alten Staaten. 3 St.	Geometrie und Rechnen und mathematische Geographie (4 St.) Physik (2 St.) 6 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französisch (2 St.) 4 St.	26.	13.
Geschichte und Statistik der neuen Staaten; a. der fremden europäischen. 4 St.	Trigonometrie und Gleichungen (4 St.) Wissenschaftliche Naturkunde (1 St.) 5 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französisch (2 St.) 4 St.	26.	14.
Geschichte und Statistik der neuen Staaten. b. Deutschland u. das specielle Vaterland. 4 St.	Stereometrie und Kegelschnitte; Gleichungen (4 St.) Wissenschaftliche Naturkunde (1 St.) 5 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französ. (1 St.) Englisch (1 St.) 4 St.	26.	15.
Allgemeine Weltgeschichte bis ins 15. Jahrhundert. 3 St.	Wiederholung der Mathematik im wissenschaftlichen Zusammenhang u. Physik mit mathematischer Begründung. 4 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französ. (1 St.) Englisch (auch Schreiben 1 St.) 4 St.	26.	16.
Allgemeine Weltgeschichte, die neuere Zeit, mit vorhergehender Einleitung in die Staatswissenschaft. 3 St.	Physik und Chemie, mit mathematischen Uebungen z. Anwendung. (Das Weltgebäude, der Kosmos.) 4 St.	Griechisch. 4 St.	Wissenschaften (2 St.) Französ. (1 St.) Englisch (1 St.) 4 St.	26.	17.
23 St. (eigentlich 27 St.)	42 St.	22 St.	20 St.	196.	8 Jahre.

Von **demselben Verfasser** ist ferner im Verlage von **Carl Villaret** in Erfurt erschienen:

Platon's Werke, einzeln erklärt und in ihrem Zusammenhange dargestellt von **August Arnold.** Erster Theil (in zwei Heften 1835 und 1836.) . . . . 2 Thlr.

Zweiter Theil, 1855. . . . . 1 Thlr. 6 Sgr.

Dritter Theil, auch mit dem Titel: **System der platonischen Philosophie.** Als Einleitung in das Studium des Platon und der Philosophie überhaupt. 1858. . . . . . 1 Thlr. 10 Sgr.

Die Unterscheidungslehren der christlichen Kirchen in rein historischer Zusammenstellung für gebildete Laien. 1857. . . . 10 Sgr.

Uebersichtstabelle der Weltgeschichte, nach den Staaten und nach der Sprach- und Stammverwandtschaft der Völker (illuminirt), (nebst einem Beiblatte, enthaltend Bemerkungen und Zusätze zu dem Uebersichtsblatte: I. Die Olympiaden mit den Jahren Roms und den Jahren vor Christus verglichen. II. Fortschritte in der Civilisation und wissenschaftlichen Bildung durch Erfindungen, Entdeckungen, Verbreitung von Producten u. s. w., sowie die wichtigsten Naturerzeugnisse, epidemische Krankheiten u. A.), von **August Arnold.** 1857. . . 18 Sgr.

Horaz über die Dichtkunst, oder sein Brief an die Pisonen, übersetzt in gereimtem Versmaß und erklärt von **August Arnold.** 1853. 10 Sgr.

In der **Pfefferschen** Buchhandlung in Halle erschien:

Das Leben des Horaz und sein philosophischer, sittlicher und dichterischer Charakter. (Mit einem Kärtchen: „Tibur und die Villa des Horaz") von **August Arnold.** 1860. . . . 24 Sgr.

Halle,

Druck von Eduard Heynemann.

Arnold, August,

Die Einheit der Schulen mit Hinsicht auf deren bisherige Entwickelung u. auf die Nationalität

Erfurt 1860